

Tiedon ja tuen merkitys trauman kokeneen lapsen tunnistamisessa ja kohtaamisessa – luokanopettajien kokemuksia

Sara-Marie Harju & Milja Urpo

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Huhtikuu 2021

HARJU, SARA-MARIE & URPO, MILJA: Tiedon ja tuen merkitys trauman kokeneen lapsen tunnistamisessa ja kohtaamisessa – luokanopettajien kokemuksia

Tutkielma, 83 s., 20 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2021

Traumakokemuksella voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Useat lapset kokevat trauman lapsuutensa aikana. Kouluissa luokanopettajat kohtaavatkin useita trauman kokeneita lapsia. Tutkimuskirjallisuuden mukaan opettajat ovat tärkeässä roolissa trauman kokeneen lapsen ohjaamisessa avun piiriin. Kuitenkin opettajat kokevat epävarmuutta ja tiedon puutetta näiden lasten kohtaamisessa ja tukemisessa. Näissä opettajan tukena voi toimia moniammatillinen tiimi. Luokanopettajien kokemuksia aiheesta on tutkittu melko vähän.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia trauman kokeneen lapsen kohtaamisesta ja tunnistamisesta. Tutkimuksessa selvitettiin myös kokevatko opettajat vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemisessa. Lisäksi tutkittiin opettajien saamaa ja kaipaamaa tietoa ja tukea trauman kokeneeseen lapseen liittyen. Tutkimus toteutettiin sähköisellä lomakekyselyllä, jonka tuloksia syvennettiin neljän puolistrukturoidun haastattelun avulla. Tietoa kerättiin Varsinais-Suomesta, Kainuusta ja kahdesta sosiaalisen median opettajaryhmästä. Aineisto analysoitiin pääosin sisällönanalyysillä, minkä lisäksi osa aineistosta analysoitiin määrällisesti epäparametrisilla keskiarvovertailuilla.

Tutkimuksessa tulokset osoittivat, että moni opettaja on kohdannut trauman kokeneen oppilaan. Opettajat kokivat trauman kokeneen lapsen tunnistamisen tapahtuvan monien erilaisten merkkien perusteella. Yleisimmin tunnistus tapahtui vetäytyneen ja huomioidinhuokaisen käytöksen perusteella. Joka toinen osallistuja koki trauman kokeneen lapsen tukemisessa merkittäviä vaikeuksia. Luokanopettajan ikä, opetuskokemus ja erityispedagogiikan perusopinnot olivat yhteydessä koettuun vaikeuteen. Opettajien saama tieto trauman kokeneeseen lapseen liittyen jakautui yleiseen ja tapauskohtaiseen tietoon. Vain joka viides opettaja kaipasi lisää tietoa traumaan liittyen. Opettajan tärkeimmät tuenantajat olivat koulukuraattori-, psykologi ja terveydenhoitaja. Kahdelta ensiksi mainitulta sekä sosiaalityöntekijöiltä kaivattiin kuitenkin selvästi lisää tukea. Tutkimuksen johtopäätöksinä voidaan todeta, että moni trauman kokenut lapsi jää luokanopettajilta tunnistamatta. Trauman kokeneen lapsen tunnistaminen on prosessi. Se alkaa epäilystä, jonka pohjalta nousee tarve selvittää, mistä lapsen oireilu tai muut haasteet johtuvat. Selvittäminen vaatii tapauskohtaista tietoa. Hankittu tieto voi johtaa trauman kokeneen lapsen tunnistamiseen, epäily voi osoittautua virheelliseksi tai tilanne voi jäädä avoimeksi. Luokanopettajat kokivat merkittäviä vaikeuksia trauman kokeneen oppilaan tukemisessa, mikä oli linjassa aiempien kansainvälisten tutkimusten kanssa. Taustamuuttujien perusteella todettiin, että tiedon lisääminen voisi ylipäättään vähentää opettajien kokemaa vaikeutta trauman kohdanneen lapsen tukemisessa. Opettajat tarvitsevat enemmän tietoa traumaan liittyen, sillä he ovat merkittävässä asemassa trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa, tunnistamisessa ja tukemisessa koulussa. Jotta luokanopettajat saisivat lisää tukea, tulisi moniammatillisen tiimin resursseja lisätä.

Asiasanat: luokanopettaja, trauman kokenut lapsi, trauma, mielenterveys, tuki, koulu, hyvinvointi, moniammatillinen yhteistyö, oppilashuolto

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	1
2	Luokanopettaja ja trauman kokenut lapsi.....	4
2.1	Trauman määritelmä	4
2.2	Traumaan liittyvien käsitteiden käyttö ja rajausta.....	4
2.3	Traumakokemuksen vaikutus lapseen	6
2.4	Trauman kokenut lapsi koulussa	8
2.5	Luokanopettajan rooli trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa	10
3	Tutkimuskysymykset.....	14
4	Tutkimusmenetelmät	16
4.1	Osallistujat	16
4.2	Tiedonkeruumenetelmät.....	16
4.2.1	Kyselylomake	17
4.2.2	Haastattelu	21
4.3	Aineiston analyysi.....	23
4.3.1	Lomakeaineiston määrällinen analyysi	23
4.3.2	Lomakeaineiston laadullinen analyysi.....	27
4.3.3	Haastatteluaineiston analyysi	29
4.4	Tutkimusmenetelmien luotettavuus ja tutkimusetiikka	30
5	Tulokset	35
5.1	Luokanopettajat trauman kokeneen lapsen kohtaajina.....	35
5.2	Trauman kokeneen lapsen tunnistaminen.....	35
5.3	Luokanopettajien kokemat merkittävät vaikeudet trauman kokeneen lapsen tukemisessa.....	43
5.4	län, työkokemuksen ja koulutuksen yhteys koettuun vaikeuteen.....	45
5.5	Luokanopettajien kokemus tiedosta ja tuesta trauman kohdanneeseen lapseen liittyen.....	49
6	Pohdinta.....	55
6.1	Moni trauman kokenut lapsi jää luokanopettajilta tunnistamatta	55
6.2	Trauman kokeneen lapsen tunnistaminen on prosessi	56

6.3	Luokanopettajilla vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemisessa.....	61
6.4	Kokemus ja tieto vähentävät luokanopettajien kokemia vaikeuksia.....	65
6.5	Tiedolla ja tuella suuri merkitys luokanopettajan ja trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa.....	66
6.6	Luotettavuus	72
Lähteet		76

Taulukkoluetelo

TAULUKKO 1. KOETUN VAIKEUDEN MITTARIN SUMMAMUUTTUJAN RELIABILITEETTI	25
TAULUKKO 2. TUNNUSLUKUJA KOETUN VAIKEUDEN MITTARIN SUMMAMUUTTUJALLE	26
TAULUKKO 3. IÄN JA TYÖKOKEMUKSEN YHTEYS OPETTAJAN KOKEMAAN VAIKEUTEEN KOHDATA TRAUMAN KOKENUT LAPSI	46
TAULUKKO 4. OPETTAJEN IÄN TILASTOLLISESTI MERKITSEVÄT YHTEYDET HEIDÄN KOKEMAANSA VAIKEUTEEN KOHDATA TRAUMAN KOKENUT LAPSI	47
TAULUKKO 5. OPETTAJEN TYÖKOKEMUKSEN TILASTOLLISESTI MERKITSEVÄT YHTEYDET HEIDÄN KOKEMAANSA VAIKEUTEEN KOHDATA TRAUMAN KOKENUT LAPSI	48
TAULUKKO 6. OPETTAJEN SUORITTAMAN ERITYISPEDAGOGIIKAN KOULUTUKSEN TILASTOLLISESTI MERKITSEVÄT YHTEYDET HEIDÄN KOKEMAANSA VAIKEUTEEN KOHDATA TRAUMAN KOKENUT LAPSI	48
TAULUKKO 7. LUOKANOPETTAJEN KOKEMUKSET ERI AMMATTIRYHMIEN ANTAMASTA TUESTA	53

Kuvioluettelo

KUVIO 1. KYSYMYS KOHDATTUJEN TRAUMATISOITUNEIDEN LASTEN MÄÄRÄSTÄ	19
KUVIO 2. KOETUN VAIKEUDEN MITTARIN VÄITTÄMÄT	20
KUVIO 3. KYSYMYKSEN 11 VÄITTÄMIEN VASTAUSVAIHTOEHTOJEN JAKAUTUMINEN	35
KUVIO 4. MERKKEJÄ TRAUMAN KOKENEEN LAPSEN TUNNISTAMISEN TAUSTALLA	36
KUVIO 5. KÄYTÖKSEN ALALUOKAT	37
KUVIO 6. OPETTAJEN KOKEMUKSET VAIKEUDESTA TUKEA TRAUMAN KOHDANNUTTA LASTA	43
KUVIO 7. TIEDONLÄHTEET MAININTOJEN MUKAAN	50
KUVIO 8. MALLI TRAUMAN KOKENEEN LAPSEN TUNNISTUSPROSESSISTA	57

Liitteet

Liite 1 Kyselylomake

Liite 2 Haastattelussa Powerpointilla esitetyt tulokset

Liite 3 Haastattelurunko

Liite 4 Opettajien kokeman vaikeuden mittarin tunnuslukutaulukko

Liite 5 Esimerkki kysymyksen 13 luokittelusta

Liite 6 Esimerkki kysymyksen 14–16 taulukoinnista

Liite 7 Esimerkki haastattelun sisällönanalyysistä

1 Johdanto

Länsimaissa toteutettujen kansainvälisten tutkimusten mukaan useat lapset altistuvat traumaattiselle kokemukselle (ks. Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus 2020; Poijula 2016, 37; Copeland, Keeler, Angold & Costello 2007). Esimerkiksi Sveitsissä noin 60 % lapsista kohtaa traumakokemuksen, mutta Suomessa vastaavia tutkimuksia ei ole tehty (Pojula 2016, 37). Vaikka suomalaistutkimusta traumakokemusten yleisyydestä lapsilla ei ole tehty, niin Viheriälän ja Rutasen (2010) mukaan Suomessa yleisimpiä traumakokemuksia lapsilla ovat omaisen kuolema, erilaiset onnettomuudet, henkeä uhkaavat sairaudet sekä fyysinen ja seksuaalinen väkivalta. Suomessa onkin tutkittu yksittäisiä trauman syitä, kuten väkivaltaa (ks. October 2018; Fagerlund, Peltola, Kääriäinen, Ellonen & Sariola 2014), mutta tutkimusta, joka huomioisi laajasti kaikki mahdolliset syyt trauman taustalla ei ole tehty. Traumakokemuksilla on usein heikentävä vaikutus niin lapsen hyvinvointiin kuin koulunkäyntiin ja oppimiseen (ks. Blodget & Lanigan 2018; Haravuori, Marttunen & Viheriälä 2017, 93). Lisäksi useampi lapsuudessa koettu traumakokemus lisää psyykkisten ja fyysisten sairauksien riskiä vielä aikuisuudessakin. (McLaughlin & Lambert 2017; Marusak, Martin, Etkin & Thomason 2015). Jos traumaa oireiden taustasyynä ei tunnisteta, voi lapsi jäädä ilman riittävää tukea. Voidaankin sanoa, että trauman kokeneen lapsen tunnistaminen on tärkeää.

Useat tutkimukset tuovat esille, miten opettajat ovat tärkeässä roolissa trauman kokeneen lapsen tunnistuksessa ja oppilaan ohjauksessa eteenpäin avun piiriin (mm. Hobbs, Paulsen & Thomas 2019; Puura & Aronen 2017, 124; Ekornes 2015; Franklin, Kim, Ryan, Kelly & Montgomery 2012; Farmer, Burns, Phillips, Angold & Costello 2003). Kansainvälisissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opettajat kokevat vaikeuksia kohdata (Alisic, Bus, Dulac, Penning & Splinter 2012), tunnistaa ja tukea trauman kohdanneita lapsia ja he kokevatkin tarvitsevansa siihen enemmän aiheeseen liittyvää tietoa ja tukea (Mælan, Eikeland, Baklien & Thurston 2019; Ekornes 2015). Jos opettaja ei tunnista trauman kokenutta lasta, voi hän tulkita tilanteita väärin ja pahimmillaan heikentää oppilaan tilannetta entisestään (O'Neill, Guenette & Kitchenham 2010). Honsingerin ja Brownin (2019) mukaan opettajan työ onkin haastavaa niin älyllisesti kuin emotionaalisesti, mihin on osasyynä se, että kouluissa on paljon trauman kohdanneita lapsia. Trauman kohdanneiden lasten suuren määrän vuoksi on tärkeää kehittää opettajien tietoisuutta ja ymmärrystä trauman vaikutuksesta lasten elämään, sillä vasta silloin opettaja pystyy kohdentamaan tukitoimensa luokassa tehokkaasti. (Honsinger & Brown 2019.) Lisäksi sillä, miten opettaja kohtaa trauman kokeneet lapset, on ainakin osittain vaikutusta

siihen, kuinka vahvasti traumakokemus tulee vaikuttamaan näiden lasten hyvinvointiin ja koulunkäyntiin (Sajaniemi 2012, 64; O'Neil ym. 2010).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, josta käytetään jatkossa lyhennettä POPS, tuodaan esille, miten opettajan työkuvaan kuuluu opetustyön lisäksi oppilaan hyvinvoinnin seuranta ja edistäminen. Opettaja voi tukea oppilaan hyvinvointia esimerkiksi pedagogisilla ratkaisulla, mikä edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä niin oppilaiden, huoltajien, toisten opettajien kuin oppilashuollon henkilöstönkin kanssa. (POPS 2014, 15–16, 34.) Tutkimuskirjallisuuden perusteella voidaankin todeta, että luokanopettajilla tulisi olla tietoa ja taitoa trauman kokeneiden lasten kohtaamiseen, varsinkin koska oman luokan opettaja on yleensä se, jonka tunneilla alakoulun oppilas viettää suurimman osan kouluajastaan. Tämän vuoksi opettajia tulisi kouluttaa traumakokemusten vaikutuksista lapseen ja tämän oppimiseensa. (mm. Mäkelä 2019, 25–26; O'Neil ym. 2010; Hertel & Johnson 2013, 25–28.)

Yksi ensimmäisistä tutkimuksista, jossa selvitettiin opettajien kokemuksia traumalle altistuneiden oppilaiden tukemisesta, on Alisicin, Busin, Dulackin, Penningsin ja Splinterin tutkimus vuodelta 2012. Alisic ja kollegat tutkivat opettajien kokemia vaikeuksia trauman kokeneiden lasten tukemisesta ja laativat tätä varten yhdeksän kohdan mittarin, joka kattoi mahdollisimman laajalla näkökulmalla 8–12-vuotiaita oppilaita opettavien näkemyksiä aiheesta. He koostivat kysymyksen aiemman 21 opettajan näkemyksiä trauman kokeneen lapsen tukemiseen kartoittaneen haastattelututkimuksen (Alisic ym. 2011) pohjalta esiin nousseista aihepiireistä. (Alisic ym. 2012.) Kyseistä mittaria käytettiin myös tässä tutkimuksessa, mistä lisää luvussa 4.2.1. Alisic ja kollegat (2012) saivat tutkimuksessaan tulokseksi, että vähintään joka neljäs tutkimukseen osallistunut hollantilaisopettaja koki merkittäviä vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemisessa. Osallistujat kokivat myös puutteita tiedoissaan ja taidoissaan. Osallistujien kokema vaikeus oli merkitsevässä yhteydessä opetuskokemuksen määrään, siihen oliko opettaja osallistunut traumaa koskevaan koulutukseen viimeisen kolmen vuoden aikana ja siihen, kuinka monen traumatisoituneen oppilaan kanssa osallistuja oli työskennellyt. Tutkimuksessa todetaankin, että monet opettajat eivät tunteneet oloaan päteväksi traumatisoitunutta lasta koskevissa asioissa. Tutkimus osoittaa, että vastaavia tutkimuksia tulisi tehdä myös muissa maissa, sillä tulokset osoittavat hälyttävää tiedon ja tuen tarvetta aiheeseen liittyen. (Alisic ym. 2012.) Tässä tutkimuksessa kartoitetaan alustavasti Suomen opettajien tilannetta aiheeseen liittyvissä kysymyksissä.

Aiempia tutkimuksia opettajien kokemuksista trauman kokeneen lapsen kohtaamiseen liittyen on tehty Suomessa vähäisesti. Kinnusen (2012) pro gradu -tutkimuksessa selvitettiin

luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia trauman kokeneista lapsista sekä miten opettajat kokevat näiden lasten selviytymisen tukemisen. Tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa eri puolilta Suomea ja aineisto kerättiin heiltä ensin lomakekyselyllä ja myöhemmin siihen pohjautuvilla haastatteluilla. Tutkimuksen päätuloksina oli, että opettajat kokevat trauman kokeneen oppilaan käytöksen muuttuvan joko häiriökäyttäytymiseksi tai sisäänpäin kääntyneeksi sekä vaikuttavan tämän koulusuoriutumiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Opettajat kokivat oman koulutuksensa olevan puutteellista näiden oppilaiden selviytymisen tukemisessa. Lisäksi selviytymisen tukemista vaikeuttivat opettajien mukaan heidän työnsä laajeneminen, vaitiolovelvollisuus sekä tiedonkulkuongelmat.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin, kokevatko luokanopettajat tunnistavansa trauman kokeneen lapsen ja mistä merkeistä he uskovat tunnistavansa lapsen. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien kokemia vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemiseen liittyen. Tähän liittyen selvitettiin myös sitä, onko opettajan iällä, työkokemuksella tai koulutuksella yhteyttä koettuun vaikeuteen, sillä aiemmissa tutkimuksissa (mm. Anastasiou & Papakonstantinou 2014) on todettu, että opettajan yksilöllisillä ominaisuuksilla on yhteys hänen kokemiinsa vaikeuksiin. Lisäksi tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, millaista tietoa ja tukea luokanopettajilla on trauman kokeneeseen lapseen liittyen jo saatavilla ja millaista tietoa ja tukea he kokevat tarvitsevänsä lisää. Tutkimus toteutettiin sähköisellä lomakekyselyllä ja neljällä lomakekyselyn tuloksia syventävällä haastattelulla. Aineiston analysoinnissa käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä.

2 Luokanopettaja ja trauman kokenut lapsi

2.1 Trauman määritelmä

Sana trauma on alun perin tarkoittanut fyysistä vammaa tai haavaa, kunnes 1900-luvun alkupuolella Sigmund Freud liitti käsitteen psykologiaan ja siinä yhteydessä alettiin puhua myös psyykkisestä traumasta (Saari 2001, 15–16). Psyykkinen trauma määritellään kokemukseksi, joka ylittää ihmisen psyykkisen sietokyvyn. Se ylittyy, kun ihminen kokee, näkee tai joutuu vastatusten tapahtuman kanssa, jota hän ei voi hallita ja joka on hänelle sietämätön. Jo yksittäinen tapahtuma voi johtaa traumatisoitumiseen, kun siihen on liittynyt kokemus voimakkaasta pelosta tai turvattomuudesta, shokki tai manipulatiivinen petos. (Cacciatore ym. 2016, 2.) Traumaattisia kokemuksia voivat olla esimerkiksi vakava liikenneonnettomuus, väkivallan kohteeksi joutuminen (kuten pahoinpitely tai seksuaalinen väkivalta), kidutus, henkeä uhkaava sairaus, luonnonkatastrofi tai sodassa haavoittuminen. Myös tieto toisen ihmisen, yleensä läheisen, henkeä uhkaavasta tilasta tai traumaattisen tilanteen näkeminen voivat johtaa traumaan. (Huttunen 2018.) Yksittäisten kokemusten lisäksi uudelleen toistuvat tai pitkäaikaiset kokemukset, kuten hylkääminen, loukkaaminen, uhkaukset tai satuttamiset, voivat johtaa traumaan (Cacciatore ym. 2016, 2).

Traumakokemus määrittyy subjektiivisesti ihmisen oman kokemuksen kautta, eikä yksiselitteisesti teon tai tapahtuman mukaan (Cacciatore ym. 2016, 2). Vaikka vain osa trauman kokeneista traumatisoituu, voi jo traumakokemus itsessään aiheuttaa monenlaisia oireita (Aronen & Suomalainen 2017, 336). Toisinaan trauman jälkeiset elämää haittaavat oireet häviävät suhteellisen nopeasti. Vakava trauma voi kuitenkin muuttaa ihmisen minäkäsitystä ja maailmankuvaa sekä heikentää oleellisesti tämän toimintakykyä. Lisäksi se saattaa ilman hoitoa vaikuttaa ihmisen tunne-elämään ja käytökseen jopa pysyvästi. Tämän vuoksi on tärkeää, että trauman kohdannut saa apua, sillä vakavastakin traumasta voi selviytyä. (Cacciatore ym. 2016, 2, 20.)

2.2 Traumaan liittyvien käsitteiden käyttö ja raja

Tässä tutkimuksessa käytetään tietoisesti traumatisoitumisen käsitteen tilalla trauman kokenut tai kohdannut, traumakokemus tai haitallinen kokemus sillä Cacciatoren ja kollegojen (2016, 2) mukaan traumaattinen kokemus ei automaattisesti johda ihmisen traumatisoitumiseen. Se, johtaako koettu trauma traumatisoitumiseen riippuu muun muassa siitä, onko henkilölle heti saatavilla määrältään ja laadultaan riittävää lohtua, turvaa ja tukea, onko henkilöllä luotettavia

kiintymyssuhteita ja onko elinympäristö turvallinen. Traumatisoitumiseen on sitä suurempi riski, mitä täydellisemmin uhri kokee menettäneensä tilanteen hallinnan traumatilanteen aikana ja mitä suurempi hänen kärsimyksensä ja yksin jäämisen kokemuksensa on. Kyselylomakkeessa on käytetty vielä yllä mainittujen termien sijaan sanaa traumatisoitunut, mutta koska trauma ja traumatisoituminen ovat arkikielistyneitä termejä, joilla viitataan yleensä vahvaan mielipahaan (Ellilä 2015, 99) ja traumaattinen kokemus on erikseen määritelty lomakkeella, on tämä rajausta muutoin pidetty voimassa. Tässä tutkimuksessa ei ole tarpeen tietää, onko luokanopettajan kohtaama lapsi traumatisoitunut trauman kokemuksen seurauksena, sillä tutkimuskirjallisuudessa (mm. Aronen & Suomalainen 2017, 336) traumaattisella kokemuksella itsessään on todettu olevan vastaavia vaikutuksia.

Traumaattisen kokemuksen rinnalla puhutaan myös lapsuuden haitallisista kokemuksista (adverse childhood experiences, lyhennettynä ACE), sillä tutkimusten mukaan ACE-altistumiset ovat yhteydessä lapsuudessa koettuun traumaan (mm. Bethell, Newacheck, Hawes & Halfon 2014). Termin kehittivät Felitti ja kollegat (1998), joiden laajassa ja tunnetussa ACE-tutkimuksessa osoitettiin, että lapsuudessa koettu haitallinen, traumaattinen tapahtuma vaikuttaa pitkällä aikavälillä vielä aikuisenakin koettuun hyvinvointiin. Lapsena koettu traumaattinen kokemus myös lisää riskiä heikentyneeseen terveyteen aikuisena: mitä useamman trauman on lapsena kokenut, sen suurempi todennäköisyys on aikuisuuden terveysriskeille. Näitä terveysriskejä ovat muun muassa alkoholismi, keuhkohtaumatauti ja masennus. Maailman terveysjärjestö (WHO) julkaisi Bellisin ja kollegojen (2014) laajan tutkimuksen lapsuuden haitallisten kokemusten yhteydestä terveydelle haitalliseen käytökseen nuorilla aikuisilla. Tutkimukseen osallistui yli 10 000 ihmistä kahdeksasta eri Itä-Euroopan maasta. Tutkimuksen tulosten mukaan ACE-altistuksilla on merkittävä yhteys terveysriskejä lisäävään käytökseen nuoruusiässä. Tällaista käytöstä ovat esimerkiksi tupakointi, alkoholin ongelmakäyttö, muut päihteet sekä itsemurhayritykset. Myös uudempi tutkimuskirjallisuus (mm. Hunt, Berger & Slack 2017) tukee Felittin ja kollegoiden (1998) tutkimuksen tulosta siitä, että lapsuuden haitalliset kokemukset altistavat aikuisiässä heikentyneelle terveydelle, esimerkiksi masennukselle tai syöville.

Verrattaessa Felittin (1998) ACE-altistumisen syitä Terveyskirjaston artikkeliin (Huttunen 2018), jossa selvitettiin, mitä traumaattiset kokemukset ovat, voidaan näiden syiden todeta olevan samoja. Tämän perusteella voidaan päätellä, että traumaattiset kokemukset ja haitalliset kokemukset ovat rinnastettavia käsitteitä ja molemmat voivat yhtä lailla johtaa traumatisoitumiseen. Monissa tutkimuksissa (mm. Hunt ym. 2017; Bethell ym. 2014) onkin

todettu, että jo lapsuuden aikainen haitallisille kokemuksille altistuminen yksinäänkin vaikuttaa yksilön hyvinvointiin ja oppimiseen.

2.3 Traumakokemuksen vaikutus lapseen

Kuten on jo aiemmin mainittu, länsimaisten tutkimusten mukaan useat lapset kohtaavat traumakokemuksia. Lähes kaikki kansainväliset trauman hoitoa koskevat tutkimukset käyttävät traumaan liittyviin rajauksiin Amerikan Psykiatriyhdistyksen DSM-5-järjestelmää, kun taas Suomessa käytetään ICD-10-järjestelmää. Selvitettäessä järjestelmien eroja todettiin, että Käypä hoito -suositusten mukaan erot DSM-5- ja ICD-10-järjestelmien välillä ovat traumaan liittyen sen verran pieniä, että molempia voidaan soveltaa Suomessa. Käypä hoito -suositukset ovat suomalaisille terveydenhuollon ammattilaisille tarkoitettuja riippumattomia, vahvoihin tutkimusnäyttöihin perustuvia kansallisia hoitosuosituksia. (Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus 2020.) Käypä hoito -suosituksen lasten traumakokemuksiin liittyvän maininnan perustana onkin Lewisin ja kollegoiden vuonna 2019 julkaistu kohorttitutkimus, jossa tutkittiin yli 2000 Englannissa ja Walesissa samana vuonna syntynyttä lasta useita kertoja heidän ollessaan 5–12-vuotiaita ja kerran heidän ollessaan 18-vuotiaita. Tutkimuksen mukaan noin 31 % lapsista koki traumakokemuksen ennen 18 ikävuotta. (Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus 2020.)

Vanhemman, laajan yhdysvaltalaisen tutkimuksen yli 1400 lapsen satunnaisotantaan perustuvassa tutkimuksessa seurattiin lasten altistumisia traumakokemuksille heidän ollessaan 9-, 11-, 13- ja 16-vuotiaita. Kysely toteutettiin lapselle ja yhdelle tämän vanhemmalle. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että jopa kaksi kolmesta lapsesta koki traumakokemuksen ennen 16 vuoden ikää. (Copeland ym. 2007.) Poijula (2016, 37) tuo esille, että Sveitsissä noin 60 % lapsista altistuu traumalle, mutta ei kuitenkaan ilmaise tiedon alkuperää. Koska tutkimusten tulokset koskivat nimenomaan sitä, onko lapsi kokenut jonkin traumaattisen tapahtuman, eikä sitä, onko lapsi traumatisoitunut sen seurauksena, on vaihtelu todennäköisesti enemmän populaatiosta kuin tutkimusmenetelmistä riippuvaista.

Lapsen traumatisoitumisen riskiä lisääviä tekijöitä ovat muun muassa oppimisvaikeudet, aiempi psyykkinen häiriö, sosiaalisen tuen ja turvan puute, vanhemman psyykkinen sairaus sekä se, että lapsen sukupuoli on tyttö. Suojaavia tekijöitä puolestaan ovat turvallinen kiintymyssuhde, hyvä vanhemman tuki, hyvä kielellinen kehitys sekä vanhempien vähäinen traumatisoituminen. (Viheriälä & Rutanen 2010, 2673.) Lisäksi traumatisoitumiselta suojaavia tekijöitä ovat lapsen palkitseminen matalalla kynnyksellä sekä positiivisten ärsykkeiden

tarjoaminen (McLaughlin & Lambert 2017). Pitkän uran tehnyt lastenpsykiatri Jukka Mäkelä (2019, 25) tuo Terveystien ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa esille sen, miten tutkimuksissa on nostettu turvallisen kiintymyssuhteen lisäksi tärkeäksi se, että lapsella on luottamuksellinen suhde useampaan aikuiseen. Tämä tukee lapsen kehitystä paremmin kuin vain yksi tärkeä aikuissuhde. (Mäkelä 2019, 25.) Tällainen turvallinen aikuinen voi olla esimerkiksi oma luokanopettaja.

Suurin osa trauman kokeneista lapsista selviytyy traumakokemuksesta ilman varsinaista traumatisoitumista, vaikka kokemus olisi ollut erityisen vaikea. Kuitenkin jo traumakokemus yksinään voi heikentää hyvinvointia ja oppimista. (Haravuori ym. 2017, 93, 95.) Traumakokemuksen vaikutuksia hyvinvointiin ja oppimiseen kuvataan tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Useimmat trauman kokeneista lapsista selviytyvät kokemuksesta omien välittävien ja lapsen tarpeille herkkien lähiaikuisten, kuten vanhempien ja opettajan, avulla (Viheriälä & Rutanen 2010, 2671; Prinstein, La Greca, Vernberg & Silverman 1996). Turvallisen aikuisen antaman tuen ja ylipäättään lapsen saaman sosiaalisen tuen määrän ja laadun lisäksi traumasta selviytymiseen vaikuttaa muun muassa lapsen ikä ja kehitysvaihe sekä luotu kiintymyssuhde (Kauppi & Turunen 2017, 545). Joskus kuitenkin tarvitaan myös muuta hoitoa kuin sosiaalista tukea, sillä vaikeat psyykkiset traumat voivat vaikuttavaa lapsen kasvuun ja kehitykseen ja niillä voi olla pitkäaikaisia seurauksia lapsen myöhempään kokonaisvaltaiseen terveyteen. (Viheriälä & Rutanen 2010, 2671, 2675–2676.)

Traumakokemuksen aiheuttama pitkäaikainen stressi ja psyykkisen sietokyvyn ylittävät kokemukset voivat vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen, itseilmaisukykyyn, tunteiden ja käytöksen säätelyyn, psyykkiseen joustavuuteen sekä kykyyn säädellä vireystasoa ja rauhoittua (Haravuori ym. 2017, 93; Kauppi & Turunen 2017, 545). Käytöksen muutos voi näkyä esimerkiksi aggressiivisuutena tai vetäytymisenä ahdistuneisuuden johdosta (Hunt ym. 2017). Akateemisten ja kognitiivisten taitojen kehittyminen vaatii muun muassa keskittymistä, oivaltamista, organisoitua ajattelua sekä uuden materiaalin omaksumista. Trauman kokeneilla lapsilla on usein vaikeuksia prosessoida verbaalisia ja non-verbaalisia tai kirjoitettuja ohjeita. Lisäksi trauma usein heikentää keskittymiskykyä, muistia ja itseluottamusta sekä näkyy vaikeutena tehdä päätöksiä. Pitkittyessään trauma voi heikentää oppimista kuukausien tai jopa vuosien ajan. Trauman seurauksena lapsi saattaa reagoida tapahtumaan ennen kuin ehtii ajatella toimintaansa. Tämän vuoksi osalla trauman kokeneista ilmenee säännöllistä huonokäytösisyyttä ja turhautumista. (Hertel & Johnson 2013, 27–28.) Trauman kohdanneet nuoret kokevat myös enemmän tunne-elämän ristiriitoja, mutta pystyvät säätelemään niitä

heikommin kuin muut nuoret (Marusak ym. 2015). Toisaalta trauma ei välttämättä näy ulospäin lainkaan (Haravuori ym. 2017, 91; Hertel & Johnson 2013, 23).

Trauman kokenut lapsi voi myös prosessoida tietoa vääristyneesti, minkä johdosta hän havaitsee ympäristössään enemmän uhkia kuin siinä todellisuudessa on. Yksi vääristymä on esimerkiksi vihan tunteen havaitseminen vähäisistäkin merkeistä. Tällöin trauman kohdannut lapsi tulkitsee vihaksi laajemman skaalan tunteista kuin lapsi, joka ei ole koskaan kokenut traumaa. (Pollak & Sinha 2002.) Vääristynyt prosessointi voikin jatkua vielä pitkään traumakokemuksen jälkeen, mikä johtaa siihen, että lapsen keho ja mieli joutuvat vahvojen tunteiden valtaan. Tapahtumien tulkinta kapenee tai vääristyy ja jälkeensä lapsi voi muistaa vain osan tapahtumista. (Kauppi & Turunen 2017, 545.) Lapsuudessa koetut traumakokemukset ovatkin yhteydessä kohonneeseen riskiin eri mielenterveyshäiriöille (McLaughlin & Lambert 2017), kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) -diagnoosiin (Hunt, ym. 2017). Tutkimuksissa on osoitettu traumakokemusten olevan vahvasti yhteydessä käyttäytymisen muutoksiin ja käytöksen ongelmiin, kuten aggressiivisuuteen tai ahdistuneisuuteen. Toisaalta traumakokemuksen aiheuttamaa oireilua vastaavia oireita esiintyy myös monien muiden taustasyiden yhteydessä, eivätkä ne välttämättä liity lainkaan traumaan (Siegfried & Blackshear 2016).

2.4 Trauman kokenut lapsi koulussa

Opettaja ja kouluyhteisö ovat tärkeässä roolissa siinä, kuinka paljon trauma vaikuttaa oppilaan elämään (Hobbs ym. 2019). Grevstadin (Hertel & Johnson 2013, 25 mukaan) vuonna 2007 tekemän tutkimuksen tulosten perusteella Felittin ja kollegoiden (1998) lapsuuden haitallisiin kokemuksiin liittyvää tutkimusta voidaankin tarkastella myös oppilasnäkökulmasta: oppilailta, jotka altistuivat vähintään kolmelle haitalliselle tapahtumalle, oli 2,5-kertaisesti suurempi todennäköisyys muun muassa luokan kertaamiselle, kielten opiskelun vaikeuksille ja erityisopetuksen piiriin siirtymiselle. Hertel ja Johnson (2013, 25, 26) jatkavat toteamalla, miten traumaattinen kokemus ylistimuloi aivoja, mikä pitkään jatkuessa voi vahingoittaa aivosoluja ja hidastaa normaalia kehitystä. Näin myös oppiminen voi heikentyä. Monilla oppilailta trauma vaikuttaa koulusuoriutumiseen ja etenkin pitkään jatkuva tai monista eri syistä johtuva trauma vaikuttaa heikentävästi oppilaan kognitiivisiin, akateemisiin ja sosiaalisemotionaalisiin toimintoihin. Lisäksi ACE-altistukset ovat yhteydessä pitkittyneisiin koulupoissaoloihin peruskouluikäisillä (Stempel, Cox-Martin, Bronsert, Dickinson & Allison 2017).

Laajassa yhdysvaltalais tutkimuksessa selvitettiin lapsuuden haitallisten kokemusten (ACE) yhteyttä koulumenestykseen alakouluikäisillä oppilailla. Tutkimukseen osallistui yli 2000 oppilasta Washingtonin osavaltion kymmenestä eri koulusta. Oppilaiden traumakokemuksille altistumisen raportoivat opettajat, joille tutkijat pitivät erillisen koulutuksen aiheeseen liittyen. Tässäkin tutkimuksessa tulokseksi saatiin, että lapsuuden haitallisilla kokemuksilla ja koulumenestyksellä on selvä yhteys toisiinsa. Tutkimuksessa oli selvitetty myös muita taustamuuttujia, jotka voisivat vaikuttaa koulumenestykseen. Näitä taustamuuttujia olivat lapsen ikä, etninen tausta, perheen huono taloudellinen tilanne sekä koulujen väliset erot. Kun nämä taustamuuttujat huomioitiin, traumakokemusten ja koulumenestyksen yhteys säilyi edelleen merkittävänä. Useilla traumalle altistuneista lapsista on suurempi riski erityisesti ikätasoon nähden heikentyneeseen osaamiseen matematiikassa, lukemissa tai kirjoittamisessa. Kuitenkin moni trauman kokeneista lapsista voi jäädä ilman diagnoosia ja sitä kautta kohdennetun tuen ulkopuolelle. (Blodgett & Lanigan 2018.) Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmin, kuten Bethellin ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa, jonka mukaan trauman kokeneet lapset sitoutuivat vähemmän kouluun ja kertosivat useammin luokan kuin ne ikätoverit, jotka eivät olleet altistuneet näille kokemuksille. Trauman kohdannut oppilas tarvitseekin turvallisen ympäristön, jossa voi nauttia sosiaalisista suhteista ja osallistua kehitystasolle sopiviin aivoja stimuloiviin aktiviteetteihin, kuten musiikin tuottamiseen (O'Neil ym. 2010).

Oppilaan traumakokemus voi helposti jäädä huomaamatta, sillä sen oireiden kirjo on laaja: oireilu voi näkyä esimerkiksi ylivirittyneenä käytöksenä, masentuneisuutena tai vetäytymisenä. Selviytymiskeinona lapsi voi kokemastaan emotionaalisesta stressistä huolimatta sulautua niin sanotusti muottiin, jolloin lapsen käytös ei välttämättä muutu ollenkaan. (Hertel ja Johnson 2013, 23.) Lapsi voikin reagoida traumaan ja oireilla niin monimuotoisesti, että oireiden yhteyttä traumaan voi olla vaikea havaita (Haravuori, Marttunen & Viheriälä 2017, 91). Gyllenberg, Marttunen ja Sourander (2017, 124) toteavatkin, että vain osa hoitoa tarvitsevista traumatisoituneista lapsista on hoidon piirissä, mikä voi johtua osittain siitä, että tieto lasten psyykkisistä ongelmista on usein vähäistä. Heidän artikkelinsa on julkaistu kokoomateoksessa, joka on suunnattu kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville (Kumpulainen ym. 2017, 5), joten voidaan olettaa, että tieto lasten psyykkisistä ongelmista on liian vähäistä niin kouluissa kuin terveydenhuollossakin.

Lapsen ongelmat kotona ja koulussa voivat poiketa suuresti toisistaan, minkä vuoksi onkin tärkeää verrata vanhempien ja opettajien näkemyksiä toisiinsa (Gyllenberg ym. 2017, 124). Psyykkisen häiriön tunnistamisessa tarvitaan yleensä sekä lapsen itsensä että vanhemman ja

opettajan näkökulmia. Lapset eivät yleensä hakeudukaan itse tutkimuksiin, vaan usein tutkimuksen tarpeisiin viittaavat haasteet havaitsevat ensimmäisenä kotona vanhempi ja koulussa opettaja tai kouluterveydenhuollon henkilökunta. (Huikko ym. 2017; Puura & Aronen 2017, 134.) Osittain siksi monialainen oppilashuollon yhteistyö perustuu oppilaan iän ja edellytykset huomioivaan, oppilaan ja hänen huoltajansa osallistavaan toteutukseen. Lähtökohtana on opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen palveluja yhdistävä toiminta, jonka lisäksi käytetään tarvittaessa myös muiden toimijoiden palveluja. Tarkoituksena on löytää ratkaisuja oppilaan hyvinvoinnissa havaittuihin huolenaiheisiin. (POPS 2014, 77–78.)

2.5 Luokanopettajan rooli trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa

Traumaattisen kokemuksen jälkeen lapsen selviytymistä on usein tukemassa vanhempien lisäksi myös opettaja (Prinstein ym. 1996). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan tehtävä ei olekaan keskittyä ainoastaan oppilaan oppimiseen, vaan opettajan työhön sisältyy myös oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Opetussuunnitelma tuo esiin myös sen, että Suomi on sitoutunut moniin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, kuten Lasten oikeuksien sopimukseen. Perusopetuksen arvoperustasta nouseekin esille oppilaan oikeus saada kokemus siitä, että hänen hyvinvoinnistaan välitetään. (POPS, 2014, 15–16, 34.) Lähes puolet alakouluikäisistä oppilaista on altistunut yhdelle tai useammalle traumakokemukselle, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että luokanopettajat kohtaavat useita trauman kokeneita lapsia (Blodgett & Lanigan 2018). Stressi ja trauma ovatkin yleisiä etenkin lapsilla, ja opettajat kohtaavat tällaisia lapsia jatkuvasti (Hertel & Johnson 2013, 34).

Opettaja voi helposti nähdä trauman kokeneen oppilaan yhteistyöhaluttomana, sitoutumattomana ja piittaamattomana koulunkäyntiä kohtaan, vaikka usein käytös on vain reaktio turhautumisesta ja aiemmista kokemuksista. Kun opettaja miettii oppilaan käytöksen tai oppimisvaikeuden syitä, erityisesti erityisopetuksen tarvetta arvioitaessa, tulisi aina huomioida mahdollinen traumalle altistuminen. Trauman seurauksena syntyvät stressihormonit voivat vaikuttaa aivojen limbiseen järjestelmään, joka puolestaan vaikuttaa emotionaaliseen käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi pelon ja paniikin käsittelyyn sekä vaaratilanteissa toimimiseen. Tämä voi aiheuttaa ihmisessä ahdistuneisuutta, ylivirittyneisyyttä ja ylivalppautta, jolloin myös tilanteenarviointikyky heikentyy eikä ihminen pysty rauhoittumaan ja hän saattaa myös ylireagoida tilanteissa. Juuri tällaisia käytöksen muotoja opettajat usein kuvailevat myös erityisopetuksen tarpeen perusteluina. (Hertel & Johnson 2013, 27–29.)

Kuten jo aiemmin mainittiin, oppilaan kokemukset stressistä ja traumasta näkyvät usein luokassa esimerkiksi oppimisen vaikeuksina tai epäasiallisena käytöksenä. Ymmärtämällä traumaa ja sen laajoja vaikutuksia, opettaja voi muuttaa suhtautumistaan oppilaaseen ja näin tukea oppilasta. (Hertel & Johnson 2013, 34.) Tulee kuitenkin huomioida, että traumalle altistuminen ei suoraan tarkoita, että lapselle tulisi vaikeuksia, eikä opettajat voi suoraan olettaa ongelmien johtuvan traumasta (Blodget & Lanigan 2018). Sen sijaan, että opettaja keskittyy vain oppilaan oireisiin, tulee hänen traumakokemuksen mahdollisuutta arvioidessaan ajatella myös oppilaan historiaa. Kun opettaja saa tietoa traumakokemusten vaikutuksista oppilaaseen, hänen varmuutensa omien taitojen riittävyttä kohtaan paranee. Traumakokemuksen ja neurobiologisten muutosten yhteyden ymmärtäessään opettajan kyky tunnistaa apua tarvitseva oppilas ja ohjata hänet mielenterveyspalveluihin paranee. (Oehlberg 2008.)

Opettajan on tärkeä olla tietoinen traumakokemuksen vaikutuksesta lapseen myös siksi, että pahimmillaan traumasta kyseleminen voi jopa uudelleen traumatisoida lasta. Opettajan tulisikin tiedostaa rajat ja kunnioittaa niitä silloin, kun hän on saanut tietoonsa, että oppilas on kohdannut trauman. Tarkempien tietojen kyselemisen sijaan tulee ensisijaisesti keskittyä oppilaan turvallisuuden kokemukseen ja tunteisiin. Poikkeuksena on kuitenkin se, että opettajan tulee kysellä niistä tiedoista, jotka ovat oleellisia lapsen turvallisuuden varmistamiseksi esimerkiksi, jos pelkona on lapsen joutuminen väkivallan kohteeksi. (Hertel & Johnson 2013, 29, 30.)

Opettajan on vaikea toimia tilanteessa lapsen kannalta parhaalla tavalla, jos hänellä ei ole riittävästi tietoa. Myös muissa tutkimuksissa (mm. Baweja ym. 2015; Alisic ym. 2012) opettajan tiedon merkitys korostuu trauman kokeneen oppilaan auttamisessa. Lisäksi esimerkiksi kurinpitotoimien kohdentaminen on helpompaa, kun opettaja näkee syyt oppilaan käytöksen takana ja on tietoinen traumakokemuksen vaikutuksista oppilaaseen (ks. Baweja ym. 2015; O'Neill ym. 2010; Oehlberg 2008). Myös Sajaniemi (2012, 64, 67) tuo esille opettajan inhimillisen kanssakäymisen merkityksen oppilaan kohtaamisessa. Trauman kokeneen lapsen kohtaamiseen liittyykin opettajan herkkyyys huomata lapsen paha olo esimerkiksi huonon käytöksen taustalla. Opettajan tulee harjaannuttaa tarkkanäköisyyttään havaita, kuka oppilaista kokee henkisen tuen tarvetta (Mäkelä 2019, 26). Tällainen harjaannuttaminen vaatii kuitenkin tietoa ja koulutusta.

Traumatietoisille käytännöille onkin kouluissa tarvetta (Baweja ym, 2015). Traumatietoiset käytännöt hyödyttävät trauman kokeneiden lasten lisäksi myös muiden oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemista (Honsinger & Brown 2019). Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että opettajien tulisi kehittää uusia keinoja tukea oppilasta siten, että trauman vaikutukset

oppimiseen ja lapsen kokonaisvaltaiseen toimintakykyyn vähenisivät. Erityisesti opettajien inhimillisyys ja ymmärrys kohtaamisissa ovat avainasemassa trauman kohdanneen oppilaan auttamisessa ja niiden avulla voidaan lisätä oppilaan sitoutumista koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. Näin oppilas saa myös mahdollisuuden reagoida ilman tarvetta tuntea tai käyttäytyä puolustautuvasti. (Hertel & Johnsonin 2013, 25–26.) Traumatietoisien käytännön avulla opettajalla olisi siis paremmat taidot kohdata trauman kokenut oppilas arkitilanteissa. Myös monissa muissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat hyötyisivät traumalle altistuneiden lasten käytöstä koskevasta tiedosta ja saisivat näin myös keinoja kohdata heidät (mm. Blodgett & Lanigan 2018; O'Neill ym. 2010).

Suomalaistutkimusten mukaan koulut ja opettajat ovat tärkeässä roolissa lasten mielenterveyden edistämisessä ja tukemisessa (Savolainen ym. 2020; Huikko ym. 2017, 16). Opettajat kuitenkin kokevat lasten mielenterveyteen liittyvissä tilanteissa epävarmuutta sekä olevansa niiden kanssa yksin (Savolainen ym. 2020). Myös aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia opettajien epävarmuudesta siinä, miten he voisivat auttaa trauman kohdanneita lapsia tehokkaasti. Moni opettaja koki trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa huomattavia vaikeuksia. (Honsinger & Brown 2019; Alisic ym. 2012.) Lisäksi monet opettajat kokevat aiheeseen liittyvät tietonsa ja taitonsa puutteelliseksi (Honsinger & Brown 2019; Alisic ym. 2012; Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel 2011). Opettajat kaipasivatkin lisää laajempaa yhteistyötä, vaikka kokivat moniammatillisen yhteistyön toimivaksi (Savolainen ym. 2020.) Opettaja voikin tarvita moniammatillisen tiimin jäseniltä, muun muassa erityisopettajalta tai koulupsykologilta, esimerkiksi konsultointia työnsä tueksi (Opetushallitus, myöhemmin OPH n.d.). Moniammatilliseen tiimiin voidaan katsoa kuuluvaksi kaikki ne koulun sisäiset ja ulkoiset toimijat, jotka ovat mukana oppilaan yksilökohtaisessa opiskeluholloissa, jossa moniammatillisen tiimin kokoonpano määrittyy aina tapauskohtaisesti. Moniammatilliseen tiimiin kuuluvia koulun ulkopuolisia toimijoita voivat olla esimerkiksi sosiaalitoimen ja erikoissairaanhoidon työntekijät. Opiskeluhollojen jäseniä ovat koulupsykologi ja -kuraattori sekä kouluterveydenhuollon työntekijät eli terveydenhoitaja ja lääkäri. Opiskeluhollo voidaan nähdä osana moniammatillista tiimiä. (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio & Palmqvist 2018, 9–10, 19.)

Moniammatillinen yhteistyö kuuluu siis kiinteänä osana opettajan arkeen ja sen lisäksi, että se edistää oppilaiden hyvinvointia, voi moniammatillinen yhteistyö olla onnistuessaan myös tärkeä tuki opettajalle. On myös tärkeää, että opettaja on tietoinen oppilaan lain suomista oikeuksista, sillä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287) mukaan oppilaalla on oikeus keskustella oppilashuollon henkilöstön kanssa ja saada heidän

arvionsa perusteella tukea ja ohjausta sekä kehitystään että opiskeluaan vaikeuttavien seikkojen ehkäisemiseen ja poistamiseen. Näihin seikkoihin voidaan katsoa lukeutuvaksi myös oppilaan traumakokemus.

3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kokevatko luokanopettajat tunnistavansa trauman kokeneen lapsen, mistä merkeistä he uskovat tunnistavansa lapsen sekä kokevatko opettajat vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemiseen liittyen. Lisäksi selvitettiin, onko opettajan iällä, työkokemuksella tai koulutuksella yhteyttä koettuun vaikeuteen. Tutkimuksessa selvitettiin myös millaista tietoa ja tukea luokanopettajilla on trauman kokeneeseen lapseen liittyen jo saatavilla ja millaista tietoa ja tukea he kokevat tarvitsevänsä lisää.

Tutkimuskysymyksessä 1 haluttiin selvittää, kokevatko luokanopettajat kohdanneensa trauman kokeneen lapsen ja mistä merkeistä opettajat uskovat tunnistavansa heidät. Tutkimuskirjallisuuden mukaan traumakokemus voi näkyä lapsessa monin eri tavoin (mm. Hunt ym. 2017), minkä vuoksi opettajien voi olla vaikea tunnistaa trauman kokenut lapsi (Hertel & Johnson 2013). Lisäksi moni opettaja on kokenut trauman kokeneen lapsen tukemisen vaikeaksi (Alisic ym. 2012). Tutkimuksessa käytettiin Alisicin ja kollegoiden (2012) luomaa mittaria, jolla selvitettiin, kuinka vaikeaksi opettajat kokevat trauman kohdanneen lapsen tukemisen.

Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien iän, työkokemuksen ja koulutuksen yhteyttä heidän kokemaansa vaikeuteen trauman kohdanneen lapsen tukemisessa. Koulutuksen on todettu parantavan opettajien kykyä kohdata trauman kokenut lapsi (mm. Blodgett & Lanigan 2018; Alisic ym. 2012; O'Neill ym. 2010). Työkokemuksen on todettu lisäävän opettajan kykyä huomata trauman kokeneen oppilaan tarpeet (Reker 2016, 140–141), minkä lisäksi sekä työkokemuksen että iän on todettu olevan yhteydessä opettajan kokemiin vaikeuksiin (mm. Anastasiou & Papakonstantinou 2014; Alisic ym. 2012).

1. Kokevatko luokanopettajat kohdanneensa trauman kokeneita lapsia?
 - a. Mistä luokanopettaja voi tunnistaa trauman kokeneen lapsen?
 - b. Kuinka vaikeaksi luokanopettajat kokevat trauman kokeneen lapsen tukemisen?
 - c. Onko luokanopettajan iällä, työkokemuksella ja koulutuksella yhteyttä trauman kokeneen lapsen tukemisessa koettuun vaikeuteen?

Tutkimuskysymyksessä 2 haluttiin selvittää *millaista tietoa ja tukea opettajat kaipaavat trauman kokeneeseen lapseen liittyen*. Kysymyksessä 2a tarkoituksena oli kuvata sitä tietoa ja kysymyksessä 2b sitä tukea, mitä opettajat ovat saaneet trauman kokeneeseen lapseen liittyen ja mitä he kokevat lisäksi tarvitsevana. Kansainvälisissä tutkimuksissa on tullut esille, että opettajat hyötyisivät lisätiedosta traumakokemuksista ja niiden vaikutuksista oppilaisiin (ks. Blodgett & Lanigan 2018; Alisic ym. 2012). Tämän vuoksi haluttiin selvittää, mikä on opettajien oma kokemus lisätiedon tarpeesta ja kuinka moni osallistujista koki ylipäättään tarvitsevana lisätietoa.

Tässä tutkimuksessa tieto on määritelty informaatioksi, jota opettaja voi hankkia esimerkiksi kokemuksen kautta, kirjallisuudesta tai koulutuksista, mutta toisaalta myös saada esimerkiksi oppilaan huoltajalta tai oppilaalta itseltään. Tuki puolestaan nähtiin tässä tutkimuksessa pääasiassa toisten ammattilaisten antamana tukena. Haravuori ja kollegat (2017, 96) tuovatkin esille, miten opettaja voi traumaan liittyen tarvita tuekseen esimerkiksi neuvoja terveysalan ammattilaisilta.

2. Millaista tietoa ja tukea luokanopettajat kokevat tarvitsevana trauman kohdanneeseen lapseen liittyen?
 - a. Millaista tietoa luokanopettajat saavat ja kokevat lisäksi tarvitsevana?
 - b. Millaista tukea luokanopettajat saavat ja kokevat lisäksi tarvitsevana?

4 Tutkimusmenetelmät

4.1 Osallistujat

Kyselyyn vastasi yhteensä 81 henkilöä. Lopullinen aineisto rajattiin siten, että otokseen valittiin ne lomakekyselyn osallistujat, jotka olivat vastanneet kysymyksessä 6 (ks. liite 1) koulutustaustakseen vaihtoehdon “Luokanopettajan tutkinto” tai “Luokanopettajan ja erityisopettajan tutkinnot”. Näin toimittiin, koska tutkimuksessa haluttiin tutkia nimenomaan luokanopettajien kokemuksia aiheesta. Ulkopuolelle rajautui yhdeksän osallistujaa ja lopulliseksi aineiston otoskooksi jäi 72 osallistujaa.

Aineiston rajauksen jälkeen kaikki osallistujat olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Lisäksi heistä 11 % ($n = 8$) oli erityisopettajia. Niistä luokanopettajista, jotka eivät olleet lisäksi erityisopettajia, lähes joka toinen (48 %, $n = 32$) oli opiskellut erityispedagogiikan perusopinnot. Aineopintoja aiheesta oli suorittanut vain 3 % ($n = 2$). Muita erityisopetukseen liittyviä kursseja oli opintojensa aikana käynyt 4 % ($n = 3$). Heistä vain yksi kirjoitti tarkemmin koulutuksista: “peruskurssi, adhd-koulutus, matemaattiset oppimisvaikeudet”. Osallistujista 8 % ($n = 6$) oli osallistunut viimeisen kolmen vuoden aikana erilliseen traumaa koskevaan koulutukseen.

Osallistujista 11 % ($n = 8$) oli miehiä ja loput naisia ($n = 64$). Osallistujista 20–29-vuotiaita oli viidesosa (20 %, $n = 14$), 30–39-vuotiaita oli neljäsosa (25 %, $n = 18$), 40–49-vuotiaita oli 26 % ($n=19$) sekä 50-vuotiaita tai vanhempia vajaa kolmannes (29 %, $n = 21$). Osallistujat jakautuivat työkokemuksen perusteella kolmeen lähes yhtä suureen ryhmään, sillä heistä vajaa kolmannes oli työskennellyt opettajana 0–5 vuotta (32 %, $n = 23$) ja 6–15 vuotta (31 %, $n = 22$) sekä reilu kolmannes 15 vuotta tai enemmän (37 %, $n = 27$).

Lomakekyselyn tuloksia syvennettiin haastatteluilla. Haastatteluihin osallistuivat ne neljä lomakekyselyn osallistujaa, jotka olivat antaneet suostumuksensa haastatteluun osallistumisesta lomakkeen kysymyksessä 25. Haastateltavilta ei kerätty erillisiä taustatietoja.

4.2 Tiedonkeruumenetelmät

Aineistoa kerättiin lokakuun 2020 ja tammikuun 2021 välisenä aikana sähköisellä kyselylomakkeella (ks. liite 1) ja lisäksi neljällä haastattelulla, jotka toteutettiin helmikuun 2021 aikana etäyhteydellä. Alun perin klusteriotannan alueeksi valittiin Varsinais-Suomen länsiosassa, yhteensä seitsemän kunnan alueella sijaitsevat suomenkieliset alakoulut. Aineistoa

kerättiin näiden alakoulujen yleisopetuksessa luokanopettajana työskenteleviltä henkilökunnan jäseniltä. Ensimmäisten neljän viikon aikana vastauksia saatiin vain 22 kappaletta, minkä vuoksi otanta-aluetta päädyttiin laajentamaan. Vähäisen osallistujamäärän arveltiin johtuneen ainakin osittain koronaviruspandemiaan liittyvien toimien kuormittavuudesta ja poikkeuksellisista olosuhteista, minkä vuoksi aineistonkeruualuetta päädyttiin laajentamaan koko Varsinais-Suomen alueelle sekä Kainuuseen.

Toiseksi maakunnaksi valikoitui Kainuu, jossa ei ole omaa yliopistoa. Toivottiin, että koska yliopistoa ei ole, Kainuun kunnat saisivat vähemmän tutkimuspyyntöjä, mikä olisi voinut johtaa suurempaan osallistujamäärään. Lopulta tutkimuslupia saatiin Varsinais-Suomen maakunnan alueelta 14 kunnasta ja Kainuusta vain kahdesta kunnasta. Koska osallistujia oli edelleen marraskuun lopussa vähän (tässä vaiheessa 30 osallistujaa), muutettiin otantatyöli vapaaehtoisotannaksi, jolloin kyselylomake laitettiin kahteen sosiaalisen median opettajille suunnattuun Facebook-ryhmään. Nämä ryhmät olivat ”*Alakoulun aarreaitta*” (n. 39 000 jäsentä) ja ”*Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #SOKF*” (n. 17 000 jäsentä). Joulukuun aikana aineistoon saatiin muutama osallistuja lisää. Tammikuun alussa mainittuihin Facebook-ryhmiin tehtiin vielä toiset tutkimusta koskevat julkaisut, joiden ansiosta osallistujamäärä yli kaksinkertaistui. Lomake suljettiin tammikuun 2021 alussa.

Aineistoa kerättiin siis sähköisellä kyselylomakkeella ja haastatteluilla. Kyselylomake valittiin aineistonkeruutavaksi, jotta aineistoa saataisiin mahdollisimman laajasti eri taustoista tulevilta opettajilta ja erilaisista kouluyhteisöistä. Kyselylomakkeella kerättiin tietoa opettajien näkemyksistä ja kokemuksista traumatisoituneen lapsen tunnistamiseen ja kohtaamiseen liittyen. Lisäksi selvitettiin millaista tietoa ja tukea opettajat tähän liittyen kaipaavat. Haastattelujen tarkoituksena oli syventää kyselylomakkeesta saatuja tuloksia ja saada niiden tueksi esimerkkejä kouluarjesta. Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin kyselylomaketta ja haastattelua.

4.2.1 Kyselylomake

Kyselylomake (liite 1) koostui avoimista- ja monivalintakysymyksistä sekä asteikollisesta kysymyksestä. Osassa kysymyksistä oli yhdistelty näitä kahta kysymystyyppiä. Kyselylomakkeen kysymykset 1–10 olivat taustamuuttujia. Kysymyksissä 11–24 puolestaan keskityttiin tutkimuskysymyksiin liittyviin teemoihin. Kyselylomake esitellään teemoittain seuraavasti: taustamuuttujat, trauman kokeneen lapsen tunnistaminen ja kohtaaminen, luokanopettajan vaikeuden kokemukset sekä luokanopettajien saama ja kaipaama tieto ja tuki.

Taustamuuttajat

Osa kyselylomakkeesta on lainattu jo aiemmin esittelystä Alisicin ym. (2012) tekemästä kvantitatiivisesta tutkimuksesta, jonka taustamuuttajia olivat sukupuoli, opetuskokemus vuosina, traumaan liittyviin koulutuksiin osallistuminen viimeisen kolmen vuoden aikana, sekä osallistujien ikä, jota kysyttiin kuvaamaan osallistujajoukkoa. Samat taustakysymykset esitettiin myös tämän lomakekyselyn osallistujille. Lisäksi Alisicin ym. (2012) lomakkeella kysyttiin tiedossa olevien traumalle altistuneiden oppilaiden lukumäärää osallistujien työuran varrella. Tämä kysymys rajattiin kuitenkin pois nyt tehdystä tutkimuksesta, koska ajateltiin, että opettajien olisi vaikea tietää kuinka moni oppilas on todellisuudessa altistunut traumalle. Tämän vuoksi lomakkeessa trauman määritelmän esittämisen jälkeen kysyttiin erikseen, tiesikö opettaja tai epäilikö opettaja lapsen kohdatessaan tai nyt jälkeinpäin määritelmän perusteella kohdanneensa trauman kokeneen lapsen.

Lisäksi tämän tutkimuksen kyselylomakkeella kysyttiin osallistujan koulutustaustaan liittyen hänen tutkintojaan ja erityispedagogiikan koulutus. Työkokemuksesta selvitettiin, kuinka paljon osallistujalla on työkokemusta opettajan työstä. Näitä kysyttiin, jotta saataisiin selville, onko koulutuksella tai kokemuksen määrällä merkitystä opettajan näkemysten muodostumisessa. Tällä tarkoitetaan sitä, miten pitkä työura tai erityinen aiheeseen paneutuminen saattaa vaikuttaa oppilaan traumakokemuksen huomaamiseen ja siihen reagoimiseen.

Tutkimuksessa kysyttiin myös, mitä luokka-astetta osallistuja opettaa, liittyykö luokkaan erityisjärjestelyjä kuten yhdysluokka- tai yhteisopetusta ja kuinka monta tehostetun ja erityisen tuen oppilasta luokalla on. Lisäksi kysyttiin opettajan työn ulkopuolisesta työkokemuksesta alakouluikäisten parissa. Nämä kysymykset rajattiin kuitenkin analyysivaiheessa aineiston ulkopuolelle, sillä ne eivät vastanneet lopullisiin tutkimuskysymyksiin.

Kyselylomake - teemana trauman kokeneen lapsen tunnistaminen ja kohtaaminen

Tutkimuksessa haluttiin selvittää minkä verran traumatisoituneita oppilaita osallistajat olivat kohdanneet. Heiltä kysyttiin montako oppilasta he tietävät kohdanneensa, epäilevät kohdanneensa tai trauman määritelmän luettuaan ajattelevat kohdanneensa. Kysymyksessä tuli valita jokaisen väitteen kohdalla vastausvaihtoehdoista sopivin sen mukaan, minkä koki itseään parhaiten kuvaavan. Väitteet ja vastausvaihtoehdot näkyvät kuviossa 1. Vastaus *väittämä ei sovi minuun* oli vaihtoehtona, sillä opettaja, joka tietää kohdanneensa traumatisoituneen lapsen,

mutta ei epäile muiden oppilaidensa kohdanneen traumaa, ei voi vastata väittämään *epäilen kohdanneeni traumatisoituneen lapsen vaihtoehtoa en ole kohdannut*.

11. Luettuasi yllä olevan tekstin, valitse jokaiselta riviltä yksi vastausvaihtoehto

	Väittämä ei sovi minuun	En ole kohdannut	Olen kohdannut yhden tai kaksi	Olen kohdannut kolme tai useampia
Tiedän kohdanneeni traumatisoituneen lapsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epäilen kohdanneeni traumatisoituneen lapsen (ajattelin näin jo lapsen kohdatessani)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajattelen tämän kyselyn tekstin perusteella, että olen todennäköisesti kohdannut traumatisoituneen lapsen (jälkikäteen ajatellen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KUVIO 1. Kysymys kohdattujen traumatisoituneiden lasten määrästä

Tutkimuksessa selvitettiin myös, näkyykö trauman kokeneen lapsen käytös opettajan mielestä poikkeavasti koulussa (puoliavoin kysymys 12) ja mistä merkeistä opettaja tunnistaa tai uskoo tunnistavansa trauman kokeneen lapsen (avoin kysymys 13). Kysymys 12 rajattiin analyysivaiheessa aineiston ulkopuolelle, koska se ei vastannut lopullisiin tutkimuskysymyksiin.

Kyselylomake - teemana luokanopettajan vaikeuden kokemukset

Opettajien kokemaa vaikeutta traumalle altistuneen lapsen kohtaamisessa selvitettiin kysymyksen 17 mittarin avulla. Kysymyksen väittämät näkyvät kuviossa 2. Kyseinen mittari lainattiin suorana käännöksenä Alisicin ja kollegojen (2012) tutkimuksesta. Sillä mitattiin opettajien kokemaa vaikeutta trauman kohdanneen lapsen tukemisessa. Alisicin ja kollegoiden (2012) mittari koostettiin haastattelujen pohjalta, se pilotoitiin asiantuntijaryhmän avustuksella ja sen perusteella koostettiin lopullinen mittari. Lomakkeeseen, jolla mittari esitettiin tutkimuksen osallistujille, sisältyi Eva Alisicin (2011, 139) väitöskirjassaan esittelemä trauman määritelmä, joka pohjautui American Psychiatric Association -järjestön määritelmään. Lisäksi lomakkeessa oli samassa väitöskirjassa (Alisic 2011, 8) esiteltyt esimerkkitarinat vakavasta liikenneonnettomuudesta selvinneestä Joriksesta ja vakavaa väkivaltaa todistaneesta Jannesta. Mittarin kaikki yhdeksän väittämää liittyivät Jannen ja Joriksen esimerkkitapauksiin ja ne oli skaalattu kuusiasteiselle Likert-asteikolle, jossa 1 oli *ei ollenkaan vaikeaa* ja 6 oli *erittäin vaikeaa*.

- 17.1 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja muusta luokasta huolehtimisen välillä
- 17.2 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja hänen erityiseen asemaan laittamisen välillä
- 17.3 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että itse koen tilanteen liian raskaaksi
- 17.4 ... välttää "ongelmien viemistä kotiin"
- 17.5 ... päättää, missä työni päättyy ja sosiaalityöntekijän tai psykologin työ alkaa
- 17.6 ... tietää, mitä minun tulisi tehdä tukeakseni häntä mahdollisimman hyvin
- 17.7 ... tietää, milloin oppilas tarvitsee mielenterveyspalveluita toipuakseen
- 17.8 ... tietää, mistä trauma koskevista asioista minun tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa
- 17.9 ... tietää, mistä saan vastauksia itseäni/vanhempia/lasta askarruttaviin kysymyksiin

KUVIO 2. Koetun vaikeuden mittarin väittämät

Lainattuun vaikeuden mittariin liittyi siis olennaisesti kolme tekstiosuutta, joita olivat traumaattisen tapahtuman määritelmä sekä Jannan ja Jaakon esimerkkitarinat (*eng.* Janne ja Joris). Tutkijat käänsivät englanninkieliset tekstit itse suomeksi. Käännöksen luotettavuuden varmistamiseksi englannin kieltä pääaineenaan opiskellut filosofian maisteri käänsi suomennetun tekstin takaisin englanniksi. Tekstin sisällön todettiin pysyneen muuttumattomana, joten suomenkieliset käännökset todettiin käyttökelpoisiksi. Trauman määritelmän todettiin myös vastaavan nykykäsitystä traumaattisesta tapahtumasta (mm. Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus 2020; Huttunen 2018), joten se oli edelleen pätevä ja käyttökelpoinen. Tämä määritelmä valittiin, koska oli tärkeää pitää valittu kysymys ja siihen liittyvät tekstit mahdollisimman samankaltaisina alkuperäisten kanssa vertailtavuuden takaamiseksi.

Kyselylomake - teemana luokanopettajien saama ja kaipaama tieto ja tuki

Lomakkeen muut kysymykset luotiin teoriaperustaisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman laajasti. Lisäksi ne pohjattiin teoriasta esiin nousseisiin aiheisiin kuten esimerkiksi traumaattiseen kokemukseen liittyvän käytöksen huomaaminen.

Opettajien saamaa ja kaipaamaa tietoa koskevaa aineistoa kerättiin kolmella kysymyksellä. Yhdessä niistä selvitettiin, tiesikö opettaja trauman kokeneen oppilaan saavan apua traumansa käsittelyyn (kysymys 14). Lisäksi, koska Suomessa ei ole aiempia tutkimuksia siitä, millaista tietoa luokanopettajilla on trauman kokeneisiin lapsiin liittyen, kartoitettiin, millaista tietoa opettaja on saanut trauman kokeneeseen lapseen liittyen ja millaista tietoa hän lisäksi kaipaisi (avoin kysymys 23 ja puoliavoin kysymys 24).

Opettajien saamaan ja kaipaamaan tukeen liittyvää tietoa puolestaan kerättiin aiheen moninaisuuden vuoksi yhteensä seitsemällä kysymyksellä. Niistä kahdessa selvitettiin, onko opettaja trauman kokeneen lapsen havaittuaan konsultoinut toista moniammatillisen tiimin jäsentä tai ohjannut oppilaan heidän luokseen (kysymykset 15 ja 16). Kysymykset 14–16 olivat puolistrukturoituja kysymyksiä ja niihin vastattiin aina yhtä oppilasta koskien. Lomake toimi siis siten, että *kyllä*-vastaus johti uuteen, samanlaiseen kysymykseen. Kun osallistuja vastasi *ei*, lomake ohjasi hänet seuraavaan kysymystyyppiin. Maksimissaan opettaja pystyi vastaamaan viittä oppilasta koskien. Kysymykset 14–16 eivät tulleet näkyville niille osallistujille, jotka olivat aiemmin vastanneet kaikkiin kysymyksen 11 kohtiin, etteivät kokeneet kohdanneensa traumalle altistunutta lasta.

Osa kysymyksistä puolestaan käsitteli muita osallistujan lisäksi ryhmässä työskenteleviä aikuisia (monivalintakysymys 18 ja avoimet kysymykset 19 ja 20). Lisäksi yhdellä kysymyksellä tarkennettiin vielä sitä, saavatko opettajat tietyiltä ammattilaisilta tukea riittävästi, tarvitsisivatko he lisätukea joltain ammattiryhmältä, vai kokevatko opettajat, että joidenkin ammattiryhmien tuelle ei olisi tarvetta ollenkaan (monivalintakysymys 21; ks. tarkemmin liite 1). Ammattiryhmät valikoituivat teorian pohjalta koulun henkilökunnasta ja sen kanssa yhteistyössä olevista ammattihenkilöistä. Lisäksi kysyttiin, kaipaako osallistuja avukseen jotakin muunlaista tukea (puoliavoin kysymys 22). Ajatuksena oli, että jotkut osallistujista voivat nähdä esimerkiksi koulutuksen tiedon lisäksi myös tukena. Kysymykset 18–20 ja 22 rajattiin analyysivaiheessa aineiston ulkopuolelle, koska ne eivät vastanneet lopullisiin tutkimuskysymyksiin.

Lomakkeen lopussa kysyttiin osallistujien halukkuutta osallistua tutkimuksen aihepiirejä syventävään haastatteluun. Haastatteluun osallistuvilta kerättiin yhteystiedot heidän tavoittamiseksi, minkä yhteydessä oli linkki rekisteriselosteeseen yhteystiedon säilytykseen liittyen. Lisäksi kaikilta osallistujilta pyydettiin lupa käyttää saatuja tietoja osana tutkimusaineistoa.

4.2.2 Haastattelu

Lomakekyselyn tuloksia syvennettiin teemahaastatteluilla. Lomakekyselyn osallistujilta pyydettiin suostumusta ja yhteystietoja haastattelua varten. Haastateltavia saatiin neljä, ja heille pidettiin yksilöhaastattelut salatulla Zoom-etäyhteydellä helmikuussa 2021. Haastattelut kestivät noin 15–20 minuuttia ja ne tallennettiin äänitiedostoina litterointia varten. Teemahaastattelun tarkoituksena on saada esiin tutkimusongelmiin nähden merkityksellisiä

näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2008, 75). Tutkimuskysymysten perusteella syvennettäviksi aiheiksi valittiin traumakokemuksen näkyminen oppilaan käytöksessä, trauman kohdanneen oppilaan tunnistaminen, opettajien kokema vaikeus trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa sekä lomakekyselyn osallistujien kaipaama lisätieto- ja tuki. Haastateltaville esiteltiin näihin teemoihin liittyvät lomakekyselyn tulokset PowerPoint-esityksen muodossa (liite 2). Niihin liittyvät kysymykset esitettiin suullisesti haastattelurungon pohjalta (liite 3). Tarkoituksena oli saada esiin haastateltavien omia, tuloksia syventäviä näkemyksiä ja kokemuksia aiheista.

Kunkin dian otsikkona oli se lomakekyselyn kysymys, jota diassa käsitellään. Dian alussa haastattelijat lukivat haastattelurungosta selostuksen dialla esitetyistä tuloksista. Tulosten esittelyn jälkeen haastateltavalta kysyttiin, mitä hän itse oli vastannut kysymykseen lomakkeella. Näin toimittiin, koska haastateltavaa pyrittiin tämän omaa lomakevastausta kysymällä sitouttamaan haastatteluun. Haastattelujen aikana osoittautui kuitenkin, että vain yksi neljästä haastateltavasta koki muistavansa tarkasti mitä oli vastannut, sillä haastatteluvaiheessa lomakeaineiston keräämisen alusta oli kulunut jo neljä kuukautta. Kunkin dian kohdalla tulosten esittelyn ja haastateltavan oman vastauksen tiedustelun jälkeen tuloksia lähdettiin syventämään kysymällä haastateltavilta mitä ajatuksia kyseiset tulokset heissä herättivät. Tämän jälkeen haastateltavilta kysyttiin diakohtaisesti erilaisia esiteltyyn tulokseen liittyviä kysymyksiä (ks. tarkemmin liite 3). Haastattelussa osa kysymyksistä oli muodostettu siten, että esiin saatiin haastateltavan reaktio tulokseen, osa puolestaan siten, että kysymys johdatti haastateltavan antamaan käytännön tason esimerkin aiheesta.

Haastattelurunkoon oli lisäksi merkitty, että kysymykset 8 ja 12 jätetään esittämättä, jos aikaa oli kysymyksen kohdalle päästäessä kulunut tietyn verran. Näin toimittiin, sillä haastateltavien kanssa oli sovittu haastattelun kestävän maksimissaan 20 minuuttia ja haluttiin varmistaa, että tulosten syventämisen kannalta keskeisimmät kysymykset ehdittiin esittää. Ajan rajallisuuden vuoksi kysymykset pyrittiin myös esittämään niin tiiviisti kuin mahdollista, jotta haastateltavat saivat mahdollisimman paljon aikaa olla äänessä. Tämä myös toteutui hyvin, sillä haastatteluaineistoa litteroitaessa todettiin, että haastateltavat puhuivat haastattelujen aikana selvästi yli puolet haastatteluajasta. Haastattelurungossa kysymykseen 11 sisältyi myös lisäkysymys, joka esitettiin niille kolmelle haastateltavalle, jotka kysymyksen pääkysymyksessä vastasivat olleensa kuvatussa tilanteessa. Lisäksi yksittäisille haastateltaville esitettiin heidän vastaustaan koskevia jatkokysymyksiä, jos esimerkiksi pitkän esimerkin päätteeksi oli tarpeen tarkentaa, mihin dian kohtaan haastateltavan esimerkki hänen näkemyksensä mukaan liittyi. Näin pyrittiin varmistamaan, etteivät haastattelijoiden näkemykset liiaksi ohjanneet haastatteluaineiston tulkintaa.

4.3 Aineiston analyysi

4.3.1 Lomakeaineiston määrällinen analyysi

Määrällistä analyysiä päädyttiin käyttämään selvittäessä vastausta tutkimuskysymykseen *1c onko luokanopettajan iällä, työkokemuksella ja koulutuksella yhteyttä trauman kokeneen lapsen tukemisessa koettuun vaikeuteen*. Koko aineisto taustamuuttujineen vietiin Webropol-ohjelmasta suoraan IBM SPSS Statistics 27 -ohjelmaan, joka on tilastotieteelliseen aineistonanalyysiin tarkoitettu ohjelma. Havaintoaineisto esikäsiteltiin siten, että aineisto saatiin käyttövalmiiseen muotoon ennen mittareiden ja analyysien tekoa (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 62). Aineistoa käsiteltäessä osallistujille annettiin ID-numerot juoksevilla numeroinnilla. Tämän jälkeen muuttujat nimettiin kysymyksen numerolla ja selitteeksi lisättiin tällä kysymyksellä kerätyn tiedon lyhenne. Lisäksi aineistosta poistettiin kaikki sanalliset vastaukset, sillä ne eivät olleet oleellisia määrällisen analyysin kannalta ja niitä analysoitiin laadullisilla menetelmillä (ks. tarkemmin luku 4.3.2). Aineisto myös tarkastettiin sellaisten vastausten varalta, joissa osallistujia olisi vastannut alle puoleen kysymyksistä. Tällaisia osallistujia ei aineistosta löytynyt, joten tarvetta osallistujien poistolle ei ollut. Myöskään virheellisiä arvoja ei aineistossa ollut, koska aineisto siirrettiin suoraan Webropolista SPSS:ään. Vaikeuden mittarin väittämät koodattiin siten, että ensimmäinen väittämä oli 17.1, toinen 17.2 ja niin edelleen. Kaikista taustamuuttujista ja vaikeuden mittarin väittämistä tulostettiin frekvenssitaulukot. Tunnuslukutaulukoiden pohjalta saatiin myös kuvailevia tuloksia mittarista.

Tunnuslukutaulukoista nähdään helposti mahdollisten puuttuvien arvojen määrä (Tähtinen ym. 2020, 92). Vaikeutta mittaavan kysymyksen 17 frekvenssitaulukoista nähtiin, että kysymyksessä 17 ei ollut puuttuvia arvoja. Muun muassa Tähtisen ja kollegoiden (2020, 92, 98, 104–105, 140–142) mukaan tunnuslukujen avulla voidaan tarkastella myös vastausten jakaumaa. Normaalijakauma on edellytyksenä parametristen testien käytössä. Vinous- ja huipukkuusarvojen avulla voidaan selvittää jakauman normalisuutta. Vinouden ja huipukkuuden arvojen asettuessa -1 ja $+1$ välille, asettuvat havainnot normaalijakauman sisälle. Parametristen testien edellytyksenä on muun muassa normaalijakauman toteutuminen ja populaatiovarianssien samansuuruisuus kaikissa ryhmissä. Jos normaalijakauman oletus ei ole voimassa, tulee käyttää epäparametrisia analyysimenetelmiä. (Tähtinen ym. 2020, 140–142.) Vertailtaessa jakaumaoletuksen toteutumista esimerkiksi vaikeuden mittarin väittämien ja iän välisten arvojen suhteen huomattiin keskihajonnan vaihteluvälin olevan melko suuri (0,764–1,844). Lisäksi vinouden ja huipukkuuden raja-arvot ($-1 - +1$) ylittyivät useissa

väittämissä. Esimerkiksi vertailtaessa väittämää 17.5 eri ikäryhmiin saatiin ryhmän *alle 29-vuotiaat* vinoudeksi -1,381 ja huipukkuudeksi 2,170. Myös muissa väittämissä ilmeni vastaavaa. Näin kaikkien ryhmien väliseen vertailuun valittiin epäparametriset analyysimenetelmät. Monimuuttuja-testinä käytettiin Kruskal-Wallis testia ja kahden muuttujan testinä Mann-Whitneyn U-testiä.

Jotta analyysihin saatiin riittävän suuria ryhmiä, tuli osa taustamuuttujista ryhmitellä uudelleen. Uudelleenryhmittelyä tehtiin iän ja työkokemuksen kohdalla. Iän ja työkokemuksen osalta ryhmiä piti yhdistää, jotta niistä saatiin vertailukelpoisia. Alkuperäinen ikäryhmittely jakautui kuuteen. Koska alle 20-vuotiaita ei ollut yhtään ja yli 60-vuotiaita oli vain kolme, käytettiin analyysissa ryhmittelyä 20–29 v (n = 14), 30–39 v (n = 18), 40–49 v (n = 19) ja 50 v+ (n = 21). Työkokemuksen alkuperäinen ryhmittely jakautui viiteen. Koska 0–2 vuotta opettaneita oli seitsemän ja 6–9 vuotta opettaneita viisi, päätettiin nämä yhdistää toisiin ryhmiin. Näin työkokemuksesta muodostettiin kolme lähes yhtä suurta ryhmää: 5 v tai alle (n = 23), 6–15 v (n = 22) ja yli 15 v (n = 27). Alun perin kaksijakoisia taustamuuttujia, kuten suoritettuja erityispedagogiikan opintoja (kyllä = 31, ei = 33) ei ollut mahdollista ryhmitellä uudelleen.

On kuitenkin huomattava, että tilastollisesti merkitseviä tuloksia saatiin vain kolmella taustamuuttujalla: ikä, työkokemus ja erityispedagogiikan perusopinnot. Tuloksissa esitetään vain nämä merkitsevät tulokset ja tutkimuskysymys 1c muotoiltiin analyysien jälkeen teoriaperustaisesti vastaamaan esitettäviä tuloksia. Muita taustamuuttujia ei tässä tutkimuksessa käsitellä enempää.

Summamuuttujan muodostaminen kysymyksen 17 mittarista

Koska kysymys 17 on valmis mittari, jonka Alisic ja kollegat (2012) ovat luoneet ja testanneet ja jolla he ovat suorittaneet laajan tutkimuksen voitiin olettaa, että se mittaa haluttua asiaa eli opettajien vaikeuden kokemuksia tukea trauman kokenutta lasta ja on näin ollen validi. Lisäksi ennako-oletuksena oli, että sen reliabiliteetti on hyvä. Validiteetti kertoo mittarin antavan tietoa halutusta asiasta, kun taas reliabiliteetti kertoo mittarin luotettavuudesta sen, että mittarin tuottamat tulokset eivät ole sattumanvaraisia eli mittarin kyvyn muodostaa mittaustuloksia tutkittavaan ilmiöön perustuen (Tähtinen ym. 2020, 84, 85, 90). Kasvatustieteissä yleisimmin käytetty reliabiliteetin mittari on muodostetun mittarin osien keskinäiseen samankaltaisuuteen liittyvä Cronbachin alpha, jonka hyväksyttynä raja-arvona pidetään $< 0,7$ (Tähtinen ym. 2020, 87). Alisicin ja kollegojen (2012) tutkimuksessa vaikeuden mittarin summamuuttujan cronbachin alfa oli $\alpha = ,82$ eli hyvä. Näistä syistä myös tässä tutkimuksessa laskettiin vaikeuden

mittarin yhdeksän väittämän reliabiliteetti cronbachin alfalla. SPSS-ohjelman avulla tehdyt reliabiliteettitarkastelut näkyvät taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Koetun vaikeuden mittarin summamuuttujan reliabiliteetti

RELIABILITY STATISTICS

CRONBACH'S ALPHA	N of Items
,914	9

ITEM-TOTAL STATISTICS

KYSYMYS NRO	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Total Correlation	Item-Cronbach's Alpha if Item Deleted
17.1	27,28	73,471	,727	,902
17.2	27,57	73,742	,739	,901
17.3	27,86	78,037	,623	,909
17.4	27,22	74,260	,637	,909
17.5	27,06	70,222	,770	,899
17.6	26,94	73,433	,745	,901
17.7	27,47	74,985	,658	,907
17.8	26,96	71,252	,749	,900
17.9	27,31	75,201	,653	,907

Cronbachin alpha on suuruudeltaan 0,91 eli hyvin korkea. Kuten taulukon 1 sarakkeesta *Corrected Item-Total Correlation* ilmenee, sen arvo vaihtelee välillä 0,623–0,770. Nämä korrelaatiot ovat melko voimakkaita. Kaikki muuttujat korreloivatkin muista muuttujista muodostetun summamuuttujan kanssa lähes yhtä voimakkaasti. Siksi mittari voidaan hyväksyä sellaisenaan. Näin toimittaessa tukevat mittarin kaikki osat toisiaan samankaltaisesti. Lisäksi, kuten taulukosta 1 ilmenee, Cronbachin alphan arvo heikkenisi, jos jokin väittämistä poistettaisiin mittarista.

Koska Cronbachin alpha oli suurempi kuin 0,7, voitiin muuttujista muodostaa summamuuttuja. Summamuuttujan arvot jaettiin kysymysten määrällä (9), jolloin sen arvot asettuvat yhden ja kuuden välille. Näin summamuuttujan arvoja pystytään helposti vertaamaan muiden väittämien kanssa.

Summamuuttujan tunnuslukuja tarkasteltaessa todettiin (taulukko 2), että sen keskiarvo on 3,41, mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin osallistujat kokivat trauman kokeneen lapsen tukemisen melko vaikeaksi. Keskihajonnaksi summamuuttujalle saatiin 1,07, mikä tarkoittaa sitä, että suurin osa vastauksista asettuu arvojen 2,34 ja 4,48 väliin. Näin ollen suurin osa osallistujista koki kysymyksen 17 aihepiiriin olevan hieman vaikean ja melko vaikean välillä. Summamuuttujan vinousarvoksi saatiin -0,13 ja huipukkuudeksi -0,57, mikä asettaa summamuuttujan normaalijakauman piiriin. Vinouden ollessa lähellä nollaa voidaan todeta,

että aineistossa ei todennäköisesti esiinny suuria poikkeamia keskiarvosta (Tähtinen ym. 2020, 106).

TAULUKKO 2. Tunnuslukuja koetun vaikeuden mittarin summamuuttujalle

	N	Min	Max	Ka		Kh		Vinous		Huipukkuus	
				Stat	Std. Er			Stat	Std. Er	Sta	Std. Er
Summamuuttuja 17.1–17.9	72	1	6	3,41	,126	1,07		-,13	,283	-,57	,559

Kruskal-Wallis & Mann-Whitney-U-testit

Kruskal-Wallis testia käytetään parametrittoman aineiston kolmen tai useamman ryhmän välisten erojen vertailuun. Edellytyksenä on, että mitattavat muuttujat ovat järjestysasteikollisia ja että ryhmät ovat toisistaan riippumattomia. Testi perustuu järjestyslukujen keskiarvovertailuun. P-arvon ollessa pienempi kuin 0,05, voidaan tulosten eroja pitää tilastollisesti merkitsevinä. Mann-Whitney-U-testin avulla voidaan tämän jälkeen arvioida merkitsevistä tuloksista osallistujaryhmien parittaisia vertailuja. Tällöin kokonaisefektikoko ei tarvitse laskea erikseen, vaan sitä voidaan vertailla tarkemmin U-testien yhteydessä. (Tähtinen ym. 2020, 124, 162–163.) Niissä muuttujissa, joissa osallistujaryhmiä oli enemmän kuin kaksi käytettiin ensin Kruskal-Wallis testia, kuten verrattaessa vaikeuden mittarin väittämiä (kysymys 17) ja ikäryhmiä toisiinsa. Ne tulokset, joista saatiin Kruskal-Wallis testin avulla merkitseviä tuloksia, analysoitiin vielä tarkemmin U-testillä.

Mann-Whitney-U-testi on epäparametrinen vastine t-testille, jossa vertaillaan kahden ryhmän välisiä eroja, myös tämä testi perustuu ryhmien keskiarvovertailuun. U-testistä tulostuvien *mean rank* arvojen esittäminen ei usein ole mielekästä, vaan lukijalle informatiivisemmat arvot ovat t-testin avulla saadut keskiarvot, jotka sijoittuvat samalle mitta-asteikoille kuin alkuperäisessä muuttujassa. P-arvon lisäksi tulisi laskea myös efektikoon suure, sillä efektikoko kertoo sen, miten voimakas eli merkitsevä havaittu ero todella on. Jos merkitsevä ero olisi todellisuudessa varsin mitätön, laskettu efektikoko olisi pieni ja jos efektikoko on suuri, keskiarvojenkin ero on suuri. Cohenin d sopii efektikoon laskemiseen, kun vertaillaan kahden ryhmän keskiarvoja. Sen suuntaa antavina raja-arvoina voidaan pitää arvoja 0,2 (heikko), 0,5 (keskivahva) ja 0,8 (vahva tai suuri). (Tähtinen ym. 2020, 46, 121, 135–136, 163.)

Tutkimuksessa suoritettiin Mann-Whitney-U-testit kaikille niille ryhmille, jotka olivat osoittautuneet Kruskal-Wallis testissä merkitseviksi. Lisäksi niitä ryhmiä, joissa oli muuttujina alun perin vain kaksi ryhmää, kuten esimerkiksi suoritettujen erityispedagogiikan perusopintoja (ei ole suorittanut erityispedagogiikan perusopintoja = 1, on suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot = 2), vertailtiin suoraan U-testillä. Merkitsevissä tuloksissa keskiarvot ja efektikoot tulostettiin SPSS:stä riippumattomien t-testin analyysillä. Vain merkitsevät tai merkitsevää lähestyvät tulokset on raportoitu tulos-osiossa, lukuun ottamatta sivun 44 taulukkoa 3, jossa näkyvillä ovat myös ei-merkitsevät tulokset.

4.3.2 Lomakeaineiston laadullinen analyysi

Lomakeaineiston laadullisen osan analyysin pohjana käytettiin Webropol-ohjelmiston raporttia. Laadullinen osa analysoitiin aineistolähtöisesti, jolloin analyysiyksiköt nousevat aineistosta. Lähtökohtana on siis se, ettei aineiston analyysia aloitettaessa ole vielä tiedossa, millaisia analyysiyksikköjä, esimerkiksi luokitteluja, aineistosta muodostuu. Laadullisen tutkimusaineiston tarkoituksena onkin usein parantaa ymmärrystä esimerkiksi, kuten tässäkin tutkimuksessa, osallistujien kokemuksista, eikä testata ennakkoon määriteltyä teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97).

Lomakkeen kysymysten 12, 13 ja 23–24 avoimista kysymyksistä saadut aineistot analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin avulla luodaan kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään systemaattisesti mainintoja samasta asiasta ja ne koodataan tietyllä koodilla. Tämän jälkeen mainintoja yhdistetään toisiinsa teemoittelemalla siten, että saadaan muodostettua erilaisia alaluokkia. Teemoittelu tarkoittaa aineiston osittelua pienempiin kokonaisuuksiin niin, että se voidaan ryhmitellä aihepiireittäin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Sisällönanalyysissä samankaltaiset maininnat väritettiin tietyllä värillä, minkä jälkeen aineisto koostettiin väreittäin alaluokiksi (ks. liite 5), jotka sitten nimettiin niitä yhdistävän tekijän mukaan. Esimerkiksi kysymyksen 13 kohdalla samankaltaisia mainintoja yhdistelemällä saatiin alaluokat *käytös*, *tunteet*, *saatu tieto* ja *muut syyt*. Koska teemoittelu suoritettiin mainintojen mukaan, on yksittäisen osallistujan vastauksesta voitu jaotella eri teemoihin liittyviä osia erilleen: sama osallistuja on siis voinut mainita useita eri asioita. Joissain tapauksissa, esimerkiksi kysymyksen 13 luokan *käytös* kohdalla, luokan sisällä suoritettiin vielä uusi koodaus ja teemoittelu, jolloin erilaiset käytöksen tyypit väritettiin eri väreillä ja teemoiteltiin alaluokkiin sen mukaan, millaista käytöstä ne edustivat, esimerkiksi *tarkkaavuuden muutos*, *käytös muuttuu hiljaisemmaksi*. Teemoittelun jälkeen aineiston

analyysia jatkettiin kvantifioimalla, eli mainintojen määrät laskettiin alaluokittain (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120).

Kysymyksen 13 kohdalla erityispiirteensä mainittakoon, ettei käyttäytymistä ja tunteita voida täysin erottaa toisistaan, joten aineiston jaottelussa molempiin sisältyy samankaltaisia piirteitä. Esimerkiksi käytöksen muutosta kuvattaessa, osallistujat ovat voineet kuvailla oppilaan pelokkaaksi ja säikähtäneeksi, jolloin nämä on päädytty kuvaamaan käytöksen alle. Toisaalta kun osallistujat olivat maininneet lapsella olevan pelkotiloja, luokiteltiin ne tässä tutkimuksessa tunteiden alle.

Myös kysymykset 14–16 analysoitiin sisällönanalyysillä. Näissä kysymyksissä osallistujan tuli kuitenkin vastata aina yhtä oppilasta koskien, minkä vuoksi sisällönanalyysi päädyttiin toteuttamaan taulukkomuotoisella luokittelulla. Luokittelulla tarkoitetaan sellaista sisällönanalyysia, jossa aineiston sisältö määritellään erilaisiin luokkiin kuuluviksi ja luokan sisäiset maininnat lasketaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Luokkien muodostaminen oli näissä kysymyksissä yksiselitteistä, sillä vastaukset olivat mainintoja erilaisista ammattiryhmistä, joiden kanssa tutkimuksen osallistujat tekevät yhteistyötä erilaisissa traumaan liittyvissä asioissa. Koska vastauksia pyydettiin yksittäistä oppilasta koskien, oli lomake muodostettu siten, että osallistuja sai mahdollisuuden vastata samaan kysymykseen yhteensä enintään viisi kertaa (= kysymykset 14A-14E). Taulukoinnissa kaikki viisi osiota taulukoitiin samaan taulukkoon siten, että ensimmäiselle riville kirjattiin kyseisen vastauksen antaneiden määrä kohdassa A, toiselle riville kohdassa B ja niin edelleen (ks. liite 6). Jos osallistuja oli kirjoittanut vastaukseen ”sama kuin edellä” vastaus tarkistettiin manuaalisesti ja lisättiin mainintamääriin. Lopuksi mainintojen määrät laskettiin yhteen ja kirjattiin taulukkoon.

Kysymyksen 17 mittarista muodostettiin tunnuslukujen pohjalta samanlainen kuvaileva tunnuslukutaulukko kuin Alisicin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa (ks. liite 4). Taulukkoon jätettiin tunnusluvuista näkyviin väittämien keskiarvot ja –hajonnat sekä väittämien summamuuttujan arvot. Summamuuttujan arvoja ei ole esitetty Alisicin ja kollegojen (2012) vastaavassa taulukossa. Taulukkoon lisättiin näkyviin myös Likert-asteikoin vastausvaihtoehtojen merkittävää vaikeutta kuvaavat prosenttiosuudet Likert-asteikon vastausvaihtoehtoista 4–6 (vaikea – erittäin vaikea). Alisic ja kollegat olivat lisäksi käyttäneet tulosten kuvailussa myös merkittävien vaikeuksien arvojen summaa, vaikka se ei ollut heidän taulukossaan. Tässä tutkimuksessa tämäkin summa lisättiin omaksi sarakkeekseen taulukkoon. Tutkimuskysymykseen 1b haettiin vastausta kuvailemalla mittarin väittämien arvoista saatua yleiskuvaa, kun tutkimuskysymyksessä 1c mittaria hyödynnettiin aiemmin kuvatuissa

määrällisissä analyyseissä. Lisäksi kysymyksiä 11 ja 21 käytettiin aineiston kuvailuun eli niistä muodostetut kuvailevat taulukot tulkittiin ja raportoitiin.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kokevatko opettajat vaikeuksia tukea trauman kohdannutta lasta. Tätä selvitettiin kysymyksen 17 avulla, jonka mittariin kuului yhdeksän väittämää. Väittämien tulokset esitellään liitteen 4 taulukossa, joka on rakennettu samalla tavalla, kuin Alisicin ym. (2012) artikkelissa.

4.3.3 Haastatteluaineiston analyysi

Koska tutkimuksessa keskityttiin asiasisältöön, eikä haastattelijoiden ja haastateltavien vuorovaikutukseen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 424–425), haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mutta ilman erilaisten äännähdysten tai puhetaukojen raportointia. Anonymiteetin vuoksi haastateltaville annettiin uudet, keksityt nimet.

Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen aineistot yhdisteltiin siten, että haastattelurungon ensimmäistä diaa ja sen kysymyksiä koskevat vastaukset liitettiin yhdeksi tiedostoksi, toista diaa koskevat toiseksi ja niin edelleen. Näin saatiin eri osallistujien samaa kysymystä koskevat vastaukset samaan tiedostoon. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkimuskirjallisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92–93) mukaan sisällönanalyysissä aineisto rajataan tutkimuskysymysten kannalta kiinnostaviin asioihin, jotka merkitään, liitetään keskenään yhteen kokonaisuuksiksi ja tutkimuksesta riippuen joko tyypitellään, teemoitellaan tai luokitellaan. Tässä tutkimuksessa suoritettiin tyypittely, mikä tarkoittaa tiettyä teemaa käsittelevien ilmaisujen tiivistämistä yleistyksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92–93.) Aineiston sisällönanalyysissä pyrittiin objektiivisuuteen ja aineisto analysoitiin huolellisuutta noudattaen.

Haastatteluaineisto koodattiin siten, että lomakeaineiston tuloksiin liittyvät, usein toistuvat ja muuten pohjatiedon valossa tutkijoiden kiinnostaviksi kokemat haastatteluaineiston osat alleviivattiin. Tämän jälkeen alleviivaukset liitettiin yhteen siten, että samaa aihepiiriä käsittelevät alleviivaukset yhdisteltiin kokonaisuuksiksi, jotka nimettiin pelkistetyillä, sisältöä kuvaavilla ilmauksilla. Samaan asiaan liittyvät poiminnat siis yhdistettiin, mutta toisaalta eroja vastausten välillä nostettiin esiin. Aineisto tyypiteltiin lomakeaineiston tuloksiin liittyvien yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien näkökulmasta yleistyksiksi siitä, mihin asiaan kukin alkuperäisilmaus liittyy. Esimerkkejä käytetyistä tyypittelyistä ovat muun muassa *tapauskohtainen tieto*, *tunnistamisen merkit* ja *vaikeudet*. Näin saatiin tuotua esiin sekä haastateltavia yhdistävät että erottavat näkemykset ja toisaalta lomakeaineistoa tukevat ja sen kanssa ristiriidassa olevat näkemykset. Aineiston analyysitiedostoon lisättiin myös merkintä

siitä, mihin tutkimuskysymykseen mikäkin tyypittely liittyi. Aineisto rajattiin kuvaamaan opettajien kokemuksia. Esimerkki haastattelujen sisällönanalyysistä löytyy liitteestä 7. Tulokset ovat kartoittavia eikä niitä voida yleistää.

4.4 Tutkimusmenetelmien luotettavuus ja tutkimusetiikka

Menetelmien luotettavuus

Menetelmien luotettavuutta on pyritty parantamaan kertomalla mahdollisimman tarkoin auki aineistonkeruu ja sen vaiheet, perustelemalla menetelmien valinnat sekä kirjoittamalla auki aineiston kuvauksessa ja analyysissä käytetyt tekniikat. Lisäksi jokaisessa menetelmän vaiheessa on pyritty objektiivisuuteen. Näin tutkimuksen toistettavuus ja tätä kautta luotettavuus paranee, lisäksi lukija saa mahdollisuuden arvioida itse tutkimuksen asianmukaisuutta (Hirsjärvi, 2009, 261). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää aineisto-, menetelmä- ja tutkijatriangulaatio. Aineistotriangulaatiossa käytetään useampia aineistonkeruutekniikoita (Tuomi & Sarajärvi 2013), jotka tässä tutkimuksessa olivat lomakekysely sekä siihen pohjautuva haastattelu. Menetelmätriangulaatio parantaa luotettavuutta siten, että samaa aihetta on tarkasteltu laadullisesta ja määrällisestä näkökulmasta, kun taas tutkijatriangulaatiossa useampi tiedon koodaaja on osallistunut tutkimukseen (Metsämuuronen 2009, 266). Tässä tutkimuksessa tutkijoita oli kaksi ja molemmat tutkijat osallistuivat tutkimuksen aineiston keräämiseen, käsittelyyn ja analysointiin sekä tulosten ja pohdinnan kirjoitusprosessiin.

Tutkimuksen alkuperäisenä otantamenetelmänä käytettiin klusteriotantaa. Siinä tiedonkeruu on keskitetty tiettyihin ryhmiin, esimerkiksi tiettyihin kuntiin (Cohen ym. 2007). Alkuperäisesti aineistoa kerättiin pyytämällä rehtoreita välittämään tutkimuspyyntö alaisuudessaan työskenteleville luokanopettajille. Näin pyrittiin varmistamaan, että tutkimuksen osallistujat ovat luokanopettajia. Vähäisten vastausmäärien vuoksi tiedonkeruuta jouduttiin lopulta laajentamaan sosiaaliseen median ryhmiin, jolloin otantamenetelmäksi tuli vapaaehtoisotanta (eng. volunteer sampling), eikä voida olla varmoja, että kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat luokanopettajia. Tutkimuspyyntö esitettiin kuitenkin kahdessa nimenomaan opettajille suunnatussa ryhmässä ja siinä painotettiin, että osallistujiksi halutaan juuri luokanopettajia. Lisäksi lopullinen aineisto rajattiin sen mukaan, ketkä osallistujista olivat ilmoittaneet koulutukseensa luokanopettajan tutkinnon. Täyttä varmuutta osallistujien luokanopettajuudesta ei kuitenkaan ole mahdollista saada. Cohenin ja kollegoiden (2007) mukaan vapaaehtoisotantamenetelmässä osallistujat valikoituvat sen mukaan, jotka päätyvät

mukaan näkyvillä olevan ilmoitukseen, esimerkiksi lehtimainokseen, vastaamalla. Tällöin luotettavuudessa tulee huomioida, miten sitä ei voida yleistää koko tutkittavaan populaatioon, koska useat osallistujat saattavat valikoitua tutkimukseen oman kiinnostuksensa perusteella. (Cohen ym. 2007.) Koska tutkimusaineisto kerättiin vapaaehtoisilta opettajilta, tutkimuksen osallistujiksi valikoituivat todennäköisesti useampi sellainen henkilö, joita trauman kokenut lapsi tutkimuksen aiheena kiinnosti. Tämä osaltaan voi vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia osallistujilla oli trauman kokeneeseen lapseen liittyen. Jos otantatapana olisi pysynyt klusteriotanta, olisi tulokset voineet olla toiset.

Menetelmätriangulaatio paransi tutkimuksen luotettavuutta, koska molemmilla menetelmillä kerättiin ja saatiin vastaukset samoihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen aineistonkeruu siis tuotti vastaukset haluttuihin tutkimuskysymyksiin. Aineistonkeruu tapahtui kohtuullisessa ajassa, noin viiden kuukauden ajanjaksolla siten, että lomakeaineisto kerättiin neljän ensimmäisen kuukauden aikana ja haastattelut suoritettiin ennen kuin viisi kuukautta oli kulunut lomakeaineiston keräämisen alkamisesta. Ajanjakson pituuden ainoa vaikutus oli se, että kolme haastateltavaa eivät enää haastatteluvaiheessa muistaneet tarkasti omia vastauksiaan. Haastateltavien omia vastauksia ei kuitenkaan kysytty siksi, että niitä olisi haluttu käyttää aineistona, vaan tarkoitus oli alun perinkin vain sitouttaa haastateltavia aina kyseiseen aiheeseen. Koska haastateltavat sitoutuivat aiheisiin hyvin muutenkin, ei sillä, että haastateltavat eivät muistaneet omia vastauksiaan ollut merkitystä. Näin ollen voidaan ajatella, että aineistonkeruujakson pituus ei ole vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen.

Kyselylomakkeessa oli sekä määrällisiä että laadullisia osia. Tutkimuksen otoskoko ($n = 72$) on määrälliselle aineistolle melko pieni, sillä osa muodostuneista ryhmistä jäi kovin pieneksi, kuten onko luokanopettajalla lisäksi erityisopettajan koulutus (kyllä = 8, ei = 64). Jos otoskoko olisi suurempi, olisi esimerkiksi useampi taustamuuttuja voinut olla merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan vaikeuteen trauman kokeneen lapsen tukemisessa. Koko tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien tilannetta sekä saada enemmän ymmärrystä opettajien kokemuksista trauman kokeneen lapsen kohtaamisesta ja tukemisesta. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitukseen yleistää koko populaatioon. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston otoskoon sijaan tärkeämpää onkin sen sisältö, jonka avulla saadaan ymmärrettyä tutkittavaa ilmiötä, jolloin pienempikin otoskoko voi usein riittää (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 49). Näin ollen tämän tutkimuksen osallistujamäärän voidaan nähdä olevan riittävä opettajien kokemusten kuvaamiseen.

Kaikissa lomakekyselyissä tulosten luotettavuutta heikentää se, ettei jatkokysymyksiä voida esittää (Hirsjärvi ym. 2009, 195), minkä vuoksi sekä osallistujan että vastausta analysoivan tutkijan näkemys kirjoitetun tekstin merkityksestä jää osin subjektiivisen tulkinnan varaan. Tästä syystä lomakkeen luotettavuutta pyrittiin parantamaan lomakkeen esitestauksella, jossa viisi luokanopettajaa sai vastata lomakkeeseen ja antaa sitä koskevaa palautetta esimerkiksi monitulkintaisista ilmauksista tai epäselvistä kysymyksenasetteluista. Tätä palautetta hyödyntäen lomaketta muokattiin selkeämmäksi ennen varsinaista aineistonkeruuta. Lomakkeen luotettavuutta ei käsitelty haastatteluissa erikseen, mutta haastatteluissa ei tullut esille, että haastateltavat olisivat kokeneet jonkin lomakkeen kysymyksistä moniselitteiseksi tai ymmärtäneet sen eri tavalla kuin miten sitä koskeva tulos esitettiin, mikä tukee lomakkeen luotettavuutta esitettyihin tuloksiin (ks. liite 2) liittyvien kysymysten osalta. Lomaketta voitaisiin selkeyttää entisestään lisäämällä näkyviin kysymyksen 17 Likert-asteikkoon sanalliset vaihtoehdot jokaisen vastausvaihtoehdon kohdalle siten, että numeron vaikeusaste ei jäisi osallistujan mielikuvan varaan. Näin osallistuja näkisi vaihtoehdot ei ollenkaan vaikeaa, hieman vaikeaa, melko vaikeaa, vaikeaa, hyvin vaikeaa ja erittäin vaikeaa sen sijaan, että nyt hän näki vain reunimmaisiet vaihtoehdot ja numeroinnin.

Haastattelussa luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltava saattavat joissain tilanteissa muuntaa totuutta joko sen mukaan, että he itse näyttäisivät esimerkiksi paremmilta ihmisiltä tai toisaalta sen mukaan, mitä he ajattelevat haastattelijoiden haluavan kuulla (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207). Näissä haastatteluissa tarkoituksena oli kuitenkin kuulla haastateltavien omia mielipiteitä tuloksista eikä mitata haastateltavien toimintaa. Näin ollen todennäköisyys, että haastateltavat olisi kokeneet tarvetta muuntaa totuutta, vaikuttaa pieneltä. Niissä tapauksissa, joissa haastateltavat toivat esille omia aiempia kokemuksiaan, antoivat he esimerkkejä tapahtuneesta. Haastattelujen tulokset on esitetty siinä muodossa kuin haastateltavat ovat asian ilmaisseet, joten vaaraa siitä, että sanottua olisi tulkittu väärin ei ole. Koska haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, vuorovaikutustilanne oli esimerkiksi puheenvuorojen osalta selkeä, etätilanteelle ominaisesta haastavuudesta huolimatta. Haastattelijat olivat etukäteen jakaneet puheenvuorot keskenään selkeyttä ja sitä kautta luotettavuutta parantaakseen.

Haastattelujen luotettavuutta heikensi hieman se, ettei haastattelurunkoa ehditty aikatauluhaasteiden vuoksi testaamaan. Toisaalta, koska tarkoitus oli syventää lomakekyselyn tuloksia eikä haastattelun ollut tarkoitus olla itsenäinen tutkimus, ei tästä ollut suurta haittaa. Haastattelurungon testaamattomuus aiheutti kuitenkin sen, että vasta ensimmäisen haastattelun aikana huomattiin, että diassa 4 (ks. liite 2) kaivattua lisätietoa ja -tukea koskevien tulosten esittely ei tuonut ilmi, että kyseessä oli nimenomaan jo olemassa olevan lisäksi kaivattu tieto ja

tuki. Vastaavasti vasta toisessa haastattelussa huomattiin, ettei diasta 2 käy ilmi kysymyksen avoimuus, mikä on saattanut vaikuttaa kahden ensimmäisen haastateltavan reaktioihin, sillä haastateltavat olettivat kysymyksen olleen monivalintakysymys. Näissä tilanteissa haastattelijat lisäsivät kyseisen tiedon seuraavan haastattelun kyseistä diaa koskevaan alkuselostukseen. Kuitenkin myös haastattelussa, jossa virhe huomattiin, esitettiin korjaava informaatio haastateltavalle siten, että hän sai tilaisuuden muuttaa vastaustaan. Haastateltavat eivät näissä tapauksissa kuitenkaan kokeneet tarvetta muutokselle. Vain ensimmäisessä haastattelussa haastateltava jäi siis paitsi informaatiosta, joka olisi voinut vaikuttaa hänen diaa 2 koskevaan vastaukseensa. Tästä syystä tätä vastausta käytettiin vain niiltä osin, joissa haastateltavan esimerkki liittyi myös muihin haastattelukysymyksiin. Haastattelurungon testaamattomuus ei siis aiheuttanut merkittävää haittaa haastattelujen luotettavuudelle.

Määrällisissä analyyseissä p-arvoa käytetään kertomaan tulosten merkitsevyystasoa ja yleisenä riskitasokriteerinä on pidetty raja-arvoa 0,05:n tasoa, jolloin sen alittavaa tulosta pidetään tilastollisesti merkitseväenä. Kuitenkin myös ne tulokset, jotka ovat ylittäneet p-arvon 0,05, ovat myös tärkeitä. Merkitsevyystason lisäksi olisikin hyvä ilmaista myös testisuure- sekä vapausasteluvut, jolloin lukija saa tiedon, millä testiin liittyvillä arvoilla p-arvo on saatu. (Tähtinen ym. 2020.) Tässä tutkimuksessa päädyttiinkin tuloksissa huomioimaan myös ne tulokset, joiden p-arvo pyöristyi kahden desimaalin tarkkuudella arvoon 0,05. Tämä kuitenkin tuodaan tekstissä selvästi esille, että tulos lähenee merkitsevää arvoa ja lisäksi kaikissa tuloksissa on näkyvillä efektikoko, joka parantaa lukijan mahdollisuutta arvioida itse tuloksia.

Tutkimusetiikka

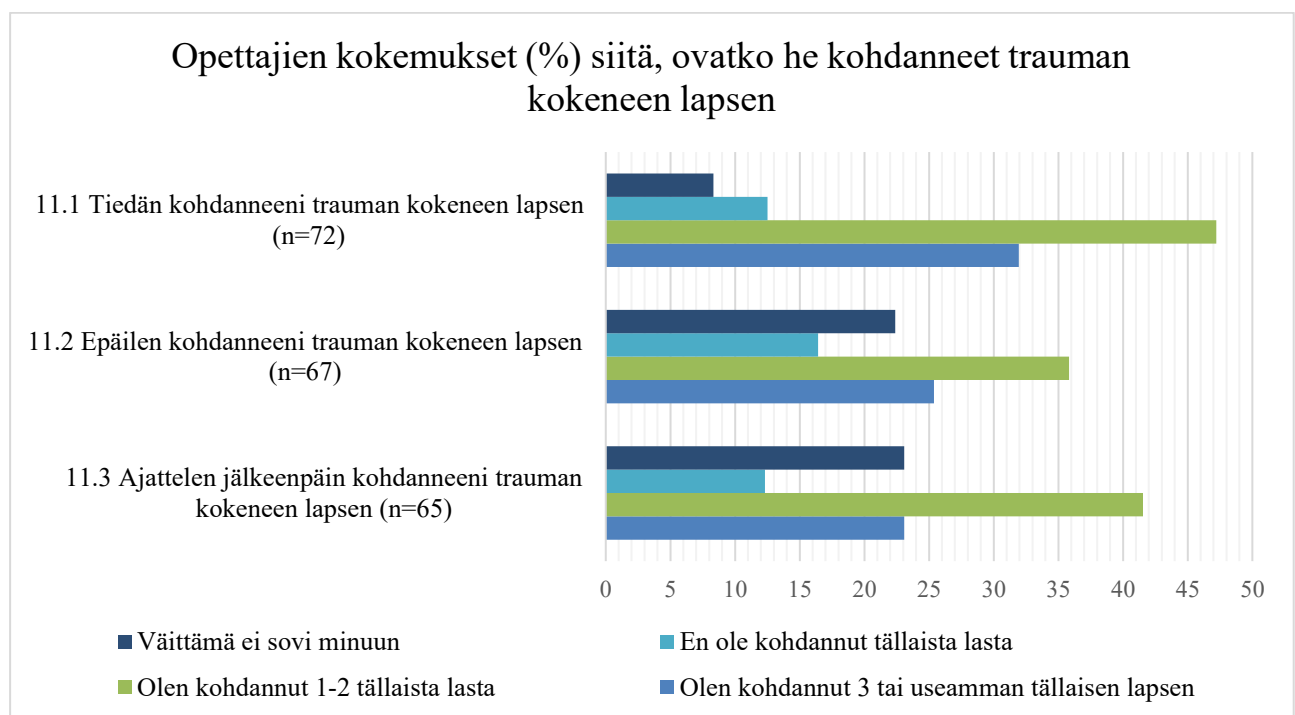
Tutkimuksessa on huomioitu eettisyys koko työssä. Lomakekyselyn osallistujien saatavilla oli rekisteri- ja tietosuojaseloste, jonka mukaan haastatteluaineistoa sekä haastateltavien yhteystietoja säilytetään Turun yliopiston salatulla pilvipalvelulla tutkimuksen valmistumiseen saakka tai enintään kaksi vuotta. Kyselylomakkeeseen vastattiin anonyymisti, mutta ne osallistujat, jotka halusivat osallistua haastatteluun, ilmoittivat kyselyn lopussa nimensä ja sähköpostiosoitteensa. Kun aineisto vietiin SPSS-ohjelmaan, nimet ja sähköpostit otettiin ylös erilliselle tiedostolle, jota säilytetään tietosuojaselosteen mukaisesti. Tämän jälkeen henkilötiedot poistettiin, eikä niitä yhdistetty vastauksiin. Haastattelussa ei kysytty haastateltavan nimeä eikä muita tunnistetietoja ja haastattelu keskittyi tutkimuksen kannalta oleellisiin tietoihin, kuten luvussa 4.2.2 on tarkemmin kuvattu. Salatulla Zoom-etäyhteydessä tehty haastattelu tallennettiin lopulta vain äänitiedostona litterointia varten. Lomakekyselyn ja

haastattelun aineiston käsittelyssä ja tuloksissa huomioitiin, että yksittäistä osallistujaa ei ole mahdollista tunnistaa. Kyselyyn ja haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista.

5 Tulokset

5.1 Luokanopettajat trauman kokeneen lapsen kohtaajina

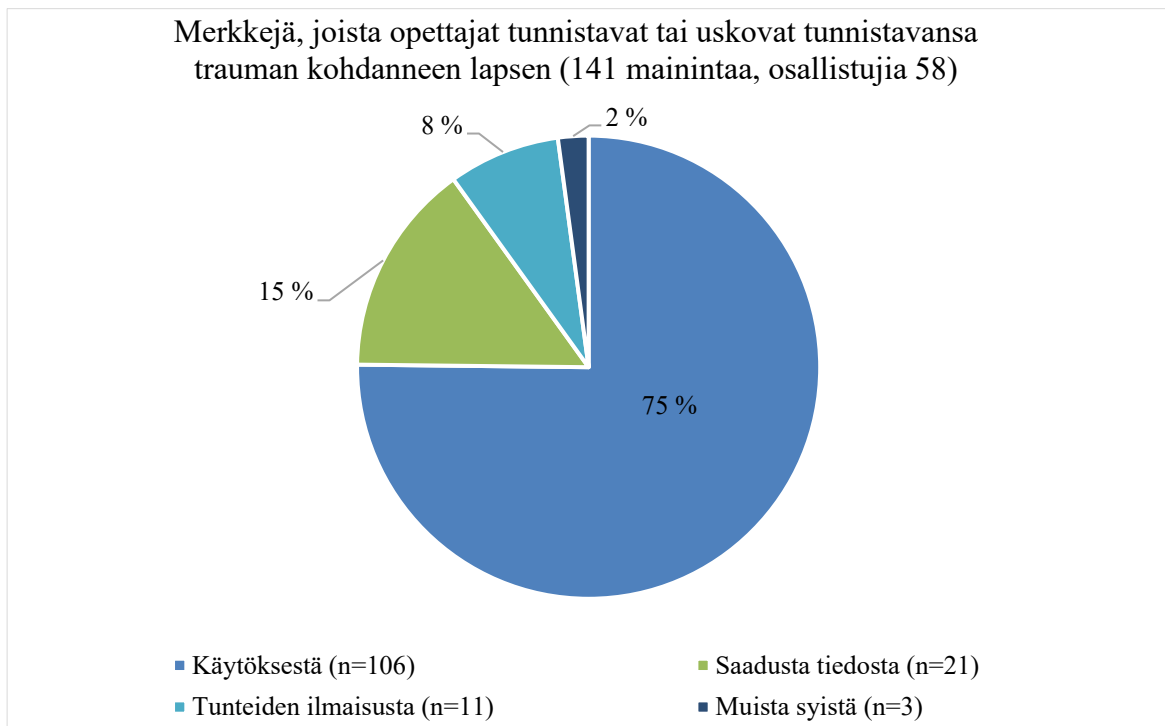
Lähes neljä viidestä (79 %, $n = 57$) osallistujasta tiesi kohdanneensa ainakin yhden trauman kohdanneen lapsen ja lähes joka kolmas (32 %, $n = 23$) oli kohdannut vähintään kolme (ks. tarkemmin kuvio 3). Vain joka kahdeksas osallistuja (13 %, $n = 9$) vastasi, ettei tiennyt varmasti kohdanneensa trauman kokenutta lasta. Lähes kaksi kolmesta osallistujasta epäili kohdanneensa (62 %, $n = 42$) tai ajatteli viimeistään trauman määritelmän luettuaan kohdanneensa (65 %, $n = 42$) vähintään yhden trauman kokeneen lapsen. Kuitenkin noin joka viides osallistuja koki, että mikään väittämien 11.2 tai 11.3 vaihtoehtoista ei sovi häneen. Kaikissa väittämissä useiten valittu vaihtoehto oli *olen kohdannut yhden tai kaksi*.



KUVIO 3. Kysymyksen 11 väittämien vastausvaihtoehtojen jakautuminen

5.2 Trauman kokeneen lapsen tunnistaminen

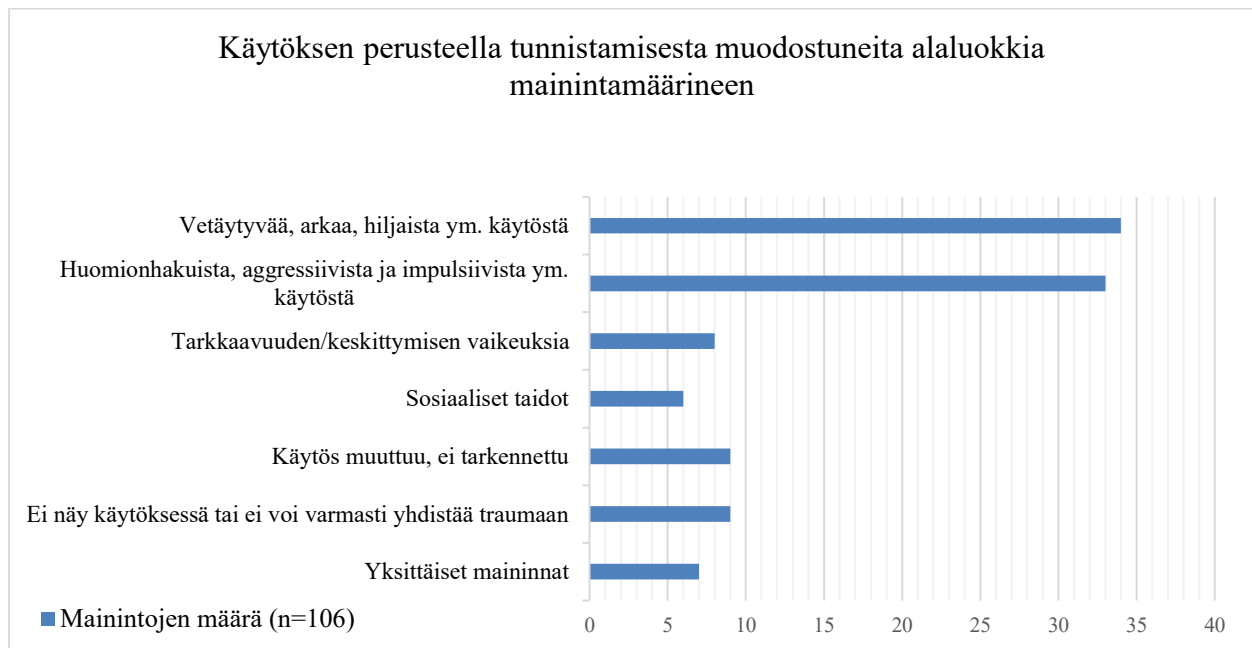
Kuten kuviosta 4 nähdään, suurin osa opettajien maininnoista (75 %) koski trauman kokeneen lapsen tunnistamista ensisijaisesti tämän käytöksen perusteella. Muita mainintoja olivat saatu tieto, tunteiden ilmaisu sekä yksittäiset muut seikat.



KUVIO 4. Merkkejä trauman kokeneen lapsen tunnistamisen taustalla

Tunnistaminen käytöksen perusteella

Käytökseen liittyvistä maininnoista muodostettiin seitsemän alaluokkaa, joiden jakautumista esitellään tarkemmin kuviossa 5. Osa lomakekyselyn osallistujista kertoi käytöksen muuttuneen traumakokemuksen myötä (9 mainintaa), kun taas osa kuvaili käytöstä yleisellä tasolla, jolloin ei voida tietää eikä näin ollen ole laskettavissa onko kyse muutoksesta vai käytöksen ilmenemisen tavasta. Esimerkiksi yksi osallistujista kuvaili seuraavasti: *”Tällainen lapsi saattaa hakea huomiota kaikin tavoin tai vetäytyä täysin kuoreensa.”* Tällöin ei voida tietää, tarkoittaako opettaja käytöksen muuttuneen vai onko lapsen käytös ollut tällaista jo silloin, kun opettaja on hänet ensi kertaa tavannut. Lisäksi vastauksista ilmeni, että trauman kokeneen lapsen käytös saattoi näkyä joko kokonaisvaltaisesti tai hetkellisesti, kuten seuraavassa vastauksessa: *”Lapsi on ollut sulkeutunut ja hermostunut esimerkiksi kotia koskevista kysymyksistä”*.



KUVIO 5. Käytöksen alaluokat

Vetäytyneet ja huomionhakuiset

Kaksi suurinta käytöksen alaluokkaa olivat vetäytyneet ja huomionhakuiset. Käytöksen perusteella tunnistamisesta eniten mainintoja tuli lapsen vetäytyneisyydestä (mainintoja 34). Lisäksi tähän alaluokkaan laskettiin ne tapaukset, joissa lapsen nähtiin olevan sulkeutunut, hiljainen tai sisäänpäin kääntynyt, jopa puhumaton. Muita mainintoja olivat mm. lapsen apaattisuus, hermostuneisuus ja arkuus sekä itkuherkkyys. Lähes yhtä monta mainintaa tuli oppilaan huomionhakuisesta, aggressiivisesta ja impulsiivisesta käytöksestä (mainintoja 33). Tähän alaluokkaan kuuluivat myös muun muassa rajuus ja richakkuus, uhmakkuus sekä häiriökäyttäytyminen. Kaikkea käytöstä ei voida suoraviivaisesti jakaa kahteen edellä mainittuun alaluokkaan, sillä käytös voi ilmentää samaan aikaan esimerkiksi pelkoa ja (passiivis-)aggressiivisuutta. Eräs lomakekyselyn osallistuja kuvailikin tietämänsä trauman kokeneen lapsen käytöstä seuraavasti: *“- oppilas käveli aina ulkona ja koulun käytävissä kädet nyrkissä sivuilla itseään suojaten.”* Tällaiset maininnat sijoitettiin alaluokkiin sen mukaan, mikä piirre käytöksessä korostui vahvimmin. Edellinen esimerkki sijoitettiin muun aggressiivisuutta viestittävän käytöksen tavoin huomionhakuiseen alaluokkaan.

Tarkkaavuuden ja keskittymisen vaikeudet sekä sosiaaliset taidot

Traumatisoituneen lapsen tunnistamisessa kolmas käytöksen alaluokka oli tarkkaavuuden tai keskittymisen vaikeus (mainintoja 8). Lomakekyselyn osallistujat kuvailivat trauman kokeneen oppilaan käytöksen olevan levotonta, keskittymisen vaikeaa ja tarkkaavaisuuden heikentyneen. Tämä ryhmä oli varsin pieni, mutta sen sisällöt eivät

kuuluneet selkeästi vain huomioinhakuiseen tai vetäytyvään alaluokkaan. Eräs osallistuja kuvaili tällaista oppilasta seuraavasti: *“[lapsi] vajoaa omaan maailmaansa, jolloin lapsi ei pysty aloittamaan työskentelyä. Vajotessaan on silminnähden muualla”*. Haastateltava Ulla kommentoi asiaa sanomalla, että: *“- - kylhän se, et jos sul menee tunne-elämä ja muu vähän sekasin, ni kyllähän se helposti vaikuttaa myös vähän siihen, miten sä jaksat kuunnella ja keskittyä ja se vaikuttaa sit taas siihen oppimiseen ja kaikkeen. Tai ei ehkä välttämät kiinnostais toi koulutyö siin kohtaan.”*

Lomakekyselyn osallistujat kuvailivat myös, että trauman kokeneen lapsen voisi tunnistaa sosiaalisten taitojen perusteella (mainintoja 6). Näistä maininnoista muodostettiin neljäs käytökseen liittyvä alaluokka. Sosiaalisissa taidoissa korostui erityisesti trauman kokeneen lapsen vaikeus toimia muiden lasten kanssa. Yksi näistä osallistujista kuvasikin näin: *“[Lapsella on] huono luottamus muihin ja [hän] etsii muista syyperiä. [Lapsi] ei tunnista omia tekoja vaan vain etsii muista virheitä ilman syyperiä.”*

Käytöksen muutos sekä yksittäiset maininnat

Viidennen alaluokan muodostivat maininnat trauman kokeneen lapsen tunnistamisesta tämän käytöksen muuttumisen perusteella (mainintoja 9). Nämä lomakekyselyn osallistujat eivät kuitenkaan eritelleet tarkemmin, millä tavoin käytös mahdollisesti muuttuisi. Osalla osallistujista puolestaan oli päinvastainen kokemus. Nämä osallistujat kuvasivat oppilaan käytöksen olevan samanlaista kuin hänen käytöksensä oli ollut aiemminkin, tai että käytöksessä ei ollut muihin oppilaisiin verrattuna eroa (mainintoja 9). Eräs osallistuja kertoi yhdestä tapauksesta näin: *“- - [lapsen] (väkivaltainen vanhempi) käytös ei mitenkään poikennut muista lapsista, - -. tehty ainakin 8 lasua [eli lastensuojeluilmoitusta], ei huostaanottoa”*. Tällaiset käytöksen muuttumattomuuteen tai poikkeamattomuuteen liittyvät maininnat muodostivat kuudennen käytöksen alaluokan.

Kuviossa 5 viimeiseen alaluokkaan sijoitettiin seitsemän sellaista mainintaa, jotka eivät sopineet suoraan mihinkään muista luokista. Näitä olivat muun muassa lapsen epäjohtonmukainen ja odottamaton käytös, häilyvä todellisuudentaju, sekavuus, stressaantuneisuus ja oudot puheet sekä poikkeava tapa reagoida asioihin tai rutiineista poikkeamisiin.

Taustalla monenlaisia syitä

Lomakkeella osallistuja, joka kertoi kohdanneensa vähintään kaksi trauman kokenutta lasta toi esille, että on vaikea sanoa, mistä trauman kohdanneen lapsen tunnistaa. Hän jatkoi: *“Epäilen mahd. traumaa, - -. [mutta] käytös ei välttämättä johtunut traumasta.”* Osallistuja ei tässä tapauksessa ollut varma, johtuiko käytös traumasta, mutta nimenomaan käytös itsessään sai hänet epäilemään lapsen kohdanneen trauman. Myös muutama muu osallistujaa toi esille, että ilman varmaa tietoa asia on vain oman arvailun varassa. Lomakekyselyn osallistujat kuvailivat muun muassa näin:

“Riippuu lapsesta. Saman käytöksen takana voi olla satoja eri syitä. Pelkästään ulkoisten tekijöiden perusteella ei siis sovi olettaa että lapsi olisi sairas / traumatisoitunut tms...”

“En mistään. Voin vain arvella. En usko, että on tiettyä käyttäytymismalleja, josta voisin suoraan päätellä, että tämä lapsi on traumatisoitunut.”

“Stressi, erikoiset tavat reagoida ‘normaaleihin’ asioihin, ahdistus. Nämä merkit eivät tietenkään itsessään tarkoita traumatisoitunutta lasta, mutta lapsen taustatiedot tietäen merkit ovat näkyneet näin.”

Yllä olevista sitaateista nähdään, miten trauman kokeneen lapsen reagointi on yksilöllistä ja toisaalta, miten tietyn käytöksen perusteella ei voida sulkea muita syitä pois. Haastattelussa Ulla toi esiin, että käytöksen muutos yksittäisenä päivänä ei vielä herättäisi hänen huomiotaan, mutta toistuvana poikkeuksellinen käytös saisi huolestumaan lapsesta. Kysyttäessä merkkien havaitsemisesta ja tulkinnasta haastateltavat Ulla ja Hanna totesivat, että se ei ole helppoa. Haastateltavista Emma sanoi, että havaitsemisen ja tulkitsemisen vaikeus riippuu tilanteesta: joskus se on vaikeaa, joskus helpompaa. Haastateltava Vilma toi esille, että itse merkkien havaitseminen ei aina olekaan se vaikea osuus, vaan ennemminkin asian puheeksiotto perheen kanssa sellaisella tavalla, että asiassa päästään *“oikeesti sitten pintaa syvemmälle ja eteenpäin”*.

Sekä lomakekyselyn osallistujat että haastateltavat toivat esille, miten lapsen käytöksen oireilua ei voida yksinään yhdistää siihen, että lapsi on kokenut trauman. Eräs lomakekyselyn osallistuja kertoi kahdesta eri trauman kokeneesta oppilaasta, joilla *“- - on myös esim. ADHD- ja muita diagnooseja, joten hyvin vaikea sanoa mikä johtuu mistäkin”*. Toinen osallistuja puolestaan kertoi, että oppilaiden käytös näkyy poikkeavana *“monin tavoin oirehtien (oirekirjo on laaja), usein sekoitetaan neurologisiin oireisiin”*. Haastateltavat tarkensivat vielä, että trauman kokeneen lapsen tunnistaminen vaatii taustaselvitystä, jos käytöksestä herää ihmetystä tai

huolta. Lisäksi tuotiin esille, miten traumakokemuksen oireilu voi näkyä yksilöstä riippuen hyvin erilaisena tai se ei näy välttämättä ulospäin lainkaan. Haastateltavista Vilma toi useampaan otteeseen esille sen, miten trauman oireet ovat samankaltaisia neuropsykiatristen oireiden kanssa: *“- - tää on kuitenkin ilmiö [käyttäytyminen] joka on monen neuropsykiatrisen diagnosoinkin taustalla ja sitten kun asiaa on selvitelty pitempään niin kyse onkin traumasta.”*

Joissain tapauksissa käytös on ensimmäinen ja selkeä merkki siitä, että lapsi voi huonosti ja on syytä epäillä mahdollista traumaa. Haastattelussa Hanna kertoi esimerkin, miten uuden oppilaan tullessa luokkaan, oppilaan käytöksestä nousi heti huoli traumakokemuksesta. Hanna kuvaili lapsen piiloutuneen luokassa useamman kerran ja myöhemmin jopa karkailleen luokan ikkunasta. Lisäksi oppilas piirteli *“- - pimeitä kuvia, missä oli mörkö ja mörkö seuraa häntä joka paikkaan.”* Hanna aloitti selvittelyn vanhemmista, joiden mukaan mitään erikoista ei ollut tapahtunut. Tämän jälkeen hän kyseli tilanteesta entiseltä opettajalta ja sosiaalitoimesta. Muiden ammattilaisten avulla saatiin opettajan epäily traumasta todettua oikeaksi. Tämän jälkeen oppilaan ja perheen saaman moniammatillisen yhteistyön avulla lapsen tilanne alkoi parantua.

Tunnistaminen tunnetiloista ja muiden syiden perusteella

Lomakekyselyn osallistujien maininnoista kahdeksan prosenttia (ks. kuvio 4 tämän luvun alussa) koski trauman kokeneen lapsen olevan mahdollisesti tunnistettavissa hänen tunteittensa tai tunnetaitojensa perusteella. Vastauksista ilmeni, että trauman kokeneen lapsen mielialat mahdollisesti muuttuvat tai vaihtelevat ja että lapsi saattaa olla tunteellisempi. Esimerkiksi lapsen tunnekokemukset ja niiden myötä reaktiot voivat olla tavallista vahvempia, kuten seuraava osallistuja kuvasi: *“Hän on reagoinut ärsykkeisiin vahvasti ja pienikin asia on voinut laukaista paljon muistoja tai tunteita.”* Toinen osallistuja toi puolestaan esiin, että traumatisoituneen oppilaan voi tunnistaa *“tietynlaisesta tunteiden kätkemisestä ja tunnekylmyydestä”*. Lisäksi muutama mainitsi lapsen voivan kokea turvattomuuden tunnetta tai ahdistuneisuutta. Eräs osallistuja kuvasikin näin: *“Luottamuksen syntyminen uusiin ihmisiin vaatii aikaa, [oppilas] kokee herkästi turvattomuuden tunnetta uusissa tilanteissa koulussa.”* Kuten käytöksenkin kohdalla, tuloksista ilmenee, että opettajien kokemusten perusteella tunteet ja niihin reagoiminen voi vaihdella yksilöittäin paljonkin.

Kaksi prosenttia maininnoista toi trauman kohdanneen lapsen tunnistamisessa esille tekijöitä, jotka eivät sovi aiemmin mainittuihin osioihin. Näitä olivat fyysiset reaktiot, kuten päänsärky

ja kuume, se miten lapsi peittelee totuutta ja on haluton kertomaan kodin asioista sekä se, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toimi ja lapsella on läksyjä tekemättä. Lisäksi yksi osallistujista kertoi, ettei usko tunnistavansa traumatisoitunutta lasta, jos ei tiedä tilanteesta lapsen kohdatessaan.

Tunnistaminen tiedon avulla

Lomakekyselyn osallistujien maininnoista 15 % (ks. kuvio 4) toi esiin tunnistavansa trauman kohdanneen lapsen saamansa tiedon perusteella. Osa heistä raportoi tiedon tulleen lapselta, huoltajilta ja osa lapsen taustatiedoista. Lapsi on voinut kertoa tapahtuneesta suullisesti esimerkiksi kirjoitetun tarinan muodossa. Yksi osallistujista arveli, että lapsen ikä saattaisi vaikuttaa siihen, kertooko hän tapahtumasta itse. Hän kuvaili näin: *“Usein lapset itse kertovat sodasta, ampumisista, siitä että joku lähipiirissä on kuollut jne. Ehkä koska opetan pieniä oppilaita he itse kertovat asioista, en ole varma kertoisiko vanhemmat [oppilaat].”* Muut osallistujat eivät tuoneet esille lapsen ikää vaikuttavana tekijänä.

Ensimmäiset kaksi haastateltavaa Ulla ja Hanna kiinnittivät erityistä huomiota siihen, että trauman kokeneen lapsen tunnistamisessa saadun tiedon osuus oli vain 15 %. Kun heille kerrottiin, että vastauskenttä oli avoin, toinen totesi, että ei ehkä itsekään siinä tapauksessa huomannut vastata siihen tietoa, vaikka koki sen tärkeäksi. Ulla koki tarkennuksen jälkeenkin, että tietoa ei saada riittävästi. Kolmas haastateltava Vilma muisti itse vastanneen tähän tunnistamisen tapahtuvan tiedon avulla käytöksen merkkien lisäksi. Neljäs haastateltava Emma ei kommentoinut tulosten tieto-osuutta.

Lomakekyselyn vastauksissa tuli esille luottavaisen, turvallisen ja kuuntelevan ilmapiiri luomisen tärkeys. Ilmapiirin kautta varmistetaan, että lapsi saa mahdollisuuden kertoa asiasta ajan kanssa. Jotkin osallistujat taas toivat esille, miten asia toistuu lapsen puheissa usein. Tilanteet, joissa lapsi antaa tiedon opettajalle ovat osallistujien kesken siis melko vaihtelevia. Lapselta itseltään kuulemisen lisäksi osallistujat mainitsivat tiedon traumasta tulevan huoltajilta tai lapsen taustatiedoista. Osassa vastauksista tiedonlähde ei mainittu, kuten eräs osallistuja kirjoitti: *“Uskon kuulevani traumasta”*. Kaksi osallistujaa kertoi uskovansa saavan tiedon trauman kohdanneesta lapsesta oman vaistonsa ja tietotaitonsa kautta.

Haastateltavien näkemykset siitä, onko lapsen mahdollisen traumakokemuksen selvittäminen opettajan tehtävä traumaepäilyn herätessä, erosivat melko vahvasti toisistaan. Hanna ja Vilma toivat vahvasti esille, miten opettaja joutuu työssään tekemään paljon selvitystyötä lapsen

taustoihin liittyen, jos huolta lapsesta ilmenee. Vilma lisäsi, että joskus selvitystyöstä huolimatta tilanne voi jäädä epäselväksi. Ilman varmuutta traumasta lapsen tarvitsema tuen ja avun saanti kestää kauemmin, ja työllistää opettajaakin enemmän.

Vilma: “- - kaikista näistä [käytöksen merkeistä] voi poimia signaaleja joiden ääreen kannattaa pysähtyä. Elikkä aina ei oo helppo tunnistaa, tai että se epäily [lapsen kokemasta] traumasta ei synny, et monta kertaa tietyl tavalla se selviää sitten vasta ku mennään sitä lapsen elinkaarta vähän taaksepäin. - - mun mielestä nyt lähinnä on kyse siitä et opettajan on hyvä siihen ikäänku aina vähän pureutua ja syventyä ja on siellä taustalla sitten trauma tai joku muu oppimista tai toimintaa heikentävä tekijä ni sen äärellehän sitten, vaan pitää pysähtyä.”

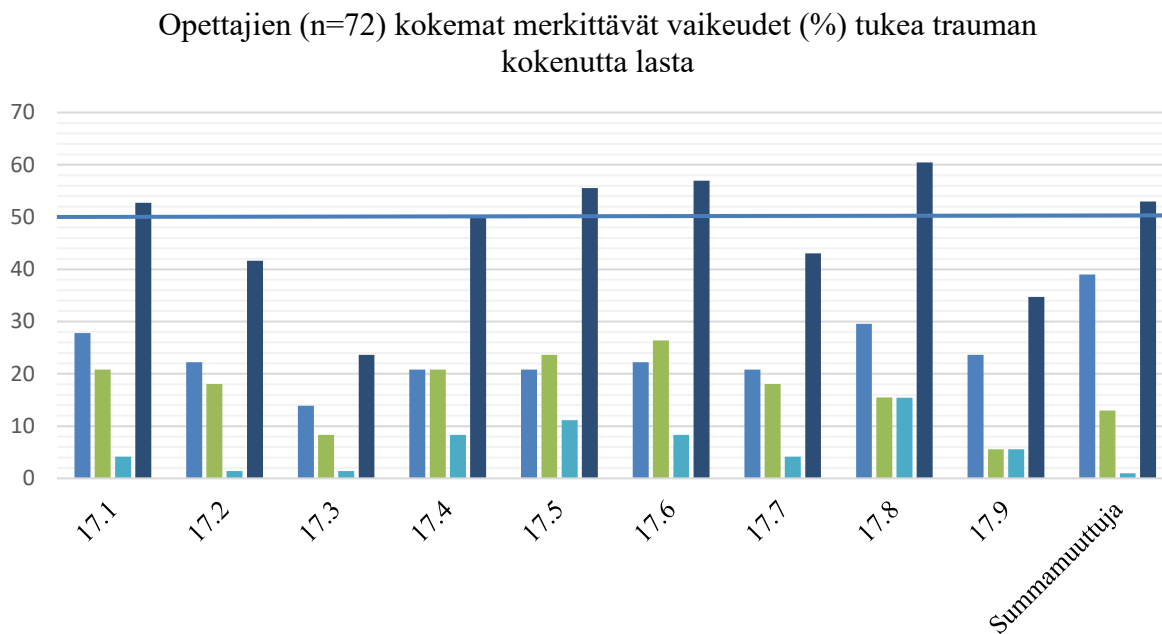
Hanna: “- - kuin paljon helpompaa ois tehdä työtä ja se apu tulis nopeemminkin saataville, jos sitä tiedettäis [lapsen kokemasta traumasta] etukäteen.”

Emma taas koki, että opettajan tulee hyväksyä se, että ei saa kaikkea lasta koskevaa tietoa, vaan tiedon anto on vanhempien päätöksen varassa. Hän sanoikin: “Miten mä nyt sanoisin, opettajan tehtävä ei oo oikeestaan sit selvittää niit syitä, sit kuitenkaan. Ja sit toisaalta me mennään sen tiedon varas mitä vanhemmat päättää jakaa, et ei me saada kaikkea tietoa.”

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että huolen herätessä tärkeintä on keskustella asiasta niemenomaan vanhempien kanssa. Ulla toi myös lapsen kanssa puhumisen tärkeyden esiin kertomalla, että hän on näissä tilanteissa “lapsen kaa jutellu ja kysyny, onks hänel tarvetta puhuu tai haluuks hän puhuu ja kertonu ainakin, et mulle saa puhua ja muille aikuisille koulussa”. Sekä Emma että Hanna toivat esille, miten vanhemmat voivat epähuomiossa jättää opetustyön kannalta oleellista tietoa kertomatta tai jopa salata sitä, etenkin jos tilanteessa on mukana väkivaltaa. Ulla taas koki, että opettajan roolissa on vaikea kysellä vanhemmilta arkaluontoisista asioista, sillä perheellä on myös oikeus olla kertomatta yksityisasioitaan. Muina yhteistyökumppaneina nostettiin esiin samoja yhteistyökumppaneita, kuin lomakekyselyssäkin oli tullut esille: koulun moniammatillinen tiimi, sosiaalityöntekijä sekä lapsen mahdollisen aikaisemman koulun opettaja.

5.3 Luokanopettajien kokemat merkittävät vaikeudet trauman kokeneen lapsen tukemisessa

Lomakekyselyn osallistujista 52 % koki merkittävää vaikeutta, kun tarkasteltiin trauman kohdanneen lapsen tukemisen vaikeutta mittaavaa summamuuttujaa (ks. kuvio 6). Vastausten keskiarvoksi saatiin kuitenkin 3,41 mikä pyöristyy kolmeen, melko vaikeaan (ks. liite 4).



Kuinka monta prosenttia vastaajista valitsi arvon:

■ 4 vaikeaa ■ 5 hyvin vaikeaa ■ 6 erittäin vaikeaa ■ 4-6 arvot yhteensä

17.1 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja muusta luokasta huolehtimisen välillä

17.2 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja hänen erityiseen asemaan laittamisen välillä

17.3 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että itse koen tilanteen liian raskaaksi

17.4 ... välttää "ongelmien viemistä kotiin"

17.5 ... päättää, missä työni päättyy ja sosiaalityöntekijän tai psykologin työ alkaa

17.6 ... tietää, mitä minun tulisi tehdä tukeakseni häntä mahdollisimman hyvin

17.7 ... tietää, milloin oppilas tarvitsee mielenterveyspalveluita toipuakseen

17.8 ... tietää, mistä traumaa koskevista asioista minun tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa

17.9 ... tietää, mistä saan vastauksia itseäni/vanhempia/lasta askarruttaviin kysymyksiin

Summamuuttuja 17.1–17.9

KUVIO 6. Opettajien kokemukset vaikeudesta tukea trauman kohdannutta lasta

Yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa huomataan, että joka kolmas osallistuja koki merkittäviä vaikeuksia (arvot 4–6) kaikissa väittämissä yhtä (17.3) lukuun ottamatta. Kuitenkin myös väittämän 17.3 tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että itse koen tilanteen liian raskaaksi koki vaikeaksi joka neljäs osallistuja. Keskiarvojen perusteella voidaan todeta, että opettajat kokivat vaikeimmiksi *tietää, miten tukea trauman kokenutta lasta mahdollisimman hyvin* ($ka_{17.6} = 3,76$) ja *tietää, mistä traumaa koskevista asioista tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa* ($ka_{17.8} = 3,76$). Tarkasteltaessa kuviota 6 nähdään, että väittämässä 17.8 60 % osallistujista oli valinnut vastausvaihtoehdon vaikean ja erittäin vaikean väliltä, kun taas väittämässä 17.6 vastaava osuus oli 57 %. Opettajat kokivat siis muihin väittämiin verrattuna hieman suurempia vaikeuksia väittämässä 17.8.

Haastateltavista kolme oli ollut väittämän 17.8 kaltaisessa tilanteessa eli keskustellut oppilaan tai luokan kanssa traumaan liittyvästä asiasta. He kertoivat, että näissä tilanteissa on tärkeää sopia kodin kanssa siitä, mitä asiasta kerrotaan luokalle. Osa haastateltavista toi myös esiin, että vanhemman kanssa on hyvä sopia myös siitä, miten lapsen kanssa olisi hyvä toimia ja miten asiasta hänen kanssaan puhutaan. Lisäksi haastateltava Emma toi esiin myös oppilaan tunnetilojen ja oman päätösvallan huomioimisen: oppilaan kanssa voi puhua vain niistä asioista, joista hän itse on valmis puhumaan. Hän painotti tämän opettamisen tärkeyttä sekä oppilaan että koko luokan näkökulmasta: *“opetetaan heilleki sitä et on hyvä olla niinku läsnä, ja et voi olla kaveria lähellä mut ei tarvii ehkä sanoo edes mitään, voi vaan kuunnella jos toinen halua puhua jos on kokenu jotain”*.

Jopa joka toinen opettaja koki merkittäviä vaikeuksia peräti viidessä mittarin osa-alueessa. Edellä mainittujen väittämien 17.6 ja 17.8 lisäksi vaikeuksia oli *tietää, milloin lapsi tarvitsee psykologin tai sosiaalityöntekijän tukea tai muita mielenterveyspalveluita; miten välttää viemästä “ongelmia” kotiin; sekä miten tasapainoilla lapsen ja koko luokan huolehtimisen välillä*. Lapsesta ja koko luokasta huolehtimiseen liittyen haastateltavat Ulla ja Hanna kertoivat itse olleensa tilanteissa, joissa yksittäinen oppilas tai muutamat oppilaat ovat kuormittaneet heitä niin, että heidän voimavaransa eivät ole riittäneet koko luokan tarpeista huolehtimiseen.

Haastateltavien päällimmäisiä ajatuksia kysymyksessä 17 opettajan kokemuksista tukea trauman kokenutta oppilasta vaihtelivat. Ulla ja Hanna yllättyivät siitä, miten paljon opettajat kokevat vaikeuksia tukea trauman kokeneita lapsia ja olivat huolestuneita siitä, miten se vaikuttaa opettajien työssäjaksamiseen. Vilma taas koki tulosten kuvaavan hyvin opettajien arkitodellisuutta ja jatkoi seuraavasti:

“- jos esimerkiksi opetusryhmä on suuri ja siellä sitten sattumalta tai yleensäkin on myöskin mukana näitä tavalla tai toisella vähän kuormittavasti oireilevia lapsia, ni tokihan se sitten haastaa sitä ammatillisuutta ja sitä että, käsiparit ja silmäparit ja se sellanen ikään kuin reagoitipotentiaali varmasti siitä hiukan kärsii. Mut siinä kohtaa sitten on se yhteistyön tekemisen tarve ja moniammatillinen yhteistyö ja ylipäänsä se tuki ryhmälle. - - Mut en mä nyt yhtään ylläty täst tuloksesta et opettaja kokee näissä asioissa juuri semmosta haastetta ja kuormittavuutta.”

Emma tuli tulosten suhteen samansuuntaiseen johtopäätöksen Vilman kanssa. Hän totesi, että tulosten pohjalta kouluihin tarvittaisiin lisää moniammatillista yhteistyötä: enemmän resursseja nykyisille toimijoille, kuten psykologille, sekä muita palveluita, kuten koululle oma sosiaalityöntekijä. Tämänhetkistä tilannetta hän kommentoi sanomalla, että resurssien puutteen takia osa näiden ammattilaisten työstä jää nyt opettajalle. Opettajien kokemien vaikeuksien ratkaisuksi haastateltavat esittivät lisäkoulutusta. Heidän mielestään sitä kaivattiin sekä tunnistamisen ja tukemisen helpottamiseen että trauman kokeneeseen lapseen liittyen yleisesti.

Haastateltavat toivat vaikeuden kokemuksia pohtiessaan esille myös sen, että opettajan työtä tehdään omalla persoonalla ja kun työskentely painottuu ihmisten kohtaamiseen, työn ottaa helposti raskaammin, kuin vähemmän vuorovaikutteisessa työssä. Haastateltavat arvioivat vaikeuden kokemuksiin vaikuttavan senkin, millainen palveluverkosto opettajalla on käytettävissä. Hanna toi lisäksi esille, miten laaja ilmiö trauman kokeneen lapsen tukeminen on ja mitkä tekijät mahdollisesti vaikuttavat kokemukseen vaikeudesta:

“- - emmä tiä, onks se aina ollu välttämättä niinkää sen lapsen kans rankkaa, mut sen kaiken mikä tulee siin mukana, ni se on rankkaa. Niinku tavallaan se työskentely kotiin ja vanhempien kanssa, ja sit se selvittämistyö mitä sä joudut ennen sitä tekemään, ku sä aavistat tai sä koet et siel varmasti on jotain ongelmia, taustalla, niin se vaatii tosi paljon ja oman veronsa.”

5.4 Iän, työkokemuksen ja koulutuksen yhteys koettuun vaikeuteen

Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko taustamuuttujien sisäisten ryhmien välillä eroja vaikeuden mittarin väittämässä ja summamuuttujassa. Tilastollisesti merkitseviä eroja saatiin ikään ja työkokemukseen liittyen (taulukko 3), jotka olivat monimuuttujia sekä kaksimuuttujaisella erityispedagogiikan perusopintojen taustakysymykseen liittyen (ks. taulukko 6). Seuraavaksi esitellään tarkemmin taustamuuttuja kerrallaan merkitsevien väittämien kohdalla olevien ryhmien sisäisten muuttujien yhteyttä toisiinsa.

TAULUKKO 3. Iän ja työkokemuksen yhteys opettajan kokemaan vaikeuteen kohdata trauman kokenut lapsi

		17.1	17.2	17.3	17.4	17.5	17.6	17.7	17.8	17.9	Summa- muuttuja
Ikä (df = 3)	Kruskal- Wallis H p	5,055	6,448	2,526	1,957	8,390	11,623	3,194	9,627	7,493	8,909
		,168	,092	,471	,581	,039*	,009*	,363	,022*	,058	,031*
Työ- kokemus (df = 3)	Kruskal- Wallis- H p	2,986	4,471	2,642	2,336	9,096	12,164	2,249	9,247	6,710	7,651
		,225	,107	,267	,311	,011*	,002**	,325	,010*	,035*	,022*

* = merkitsevä <,05; ** = erittäin merkitsevä <,005

Ikä: alle 29, 30–39, 40–49, 50 +

Työkokemus: 0–5 vuotta, 6–15 vuotta, yli 15 vuotta

Ikä

Vertailtaessa yksittäisten ikäryhmien välisiä eroja edellä mainittujen väittämien kohdalla (taulukko 4) nähdään, että tilastollisesti merkitseviä eroja oli eniten ryhmien 20–29-vuotiaat sekä 50+ välillä, jossa kaikki edellä mainittujen väittämien kohdalla tuli tilastollisesti merkitsevä ero ja näissä efektikoko oli suurta. Erityisesti esille nousee väittämä 17.6, tietää miten tukea lasta mahdollisimman hyvin, jonka 20–29-vuotiaat ovat kokeneet huomattavasti vaikeampana kuin 50 vuotta täyttäneet. Kaikissa väittämissä ryhmien keskiarvojen erotuksien arvo on yli yhden ja summamuuttujassa se on lähes yhden.

Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy myös 20–29-vuotiaiden ja 40–49-vuotiaiden välillä: nuoremmat opettajat ovat kokeneet trauman kokeneen lapsen tukemisen vaikeaksi kun taas vanhemmat ovat kokeneet sen vain melko vaikeaksi. Jopa verrattaessa toisiaan lähellä olevia ikäryhmiä summamuuttujassa, 30–39- ja 40–49-vuotiaita voidaan nähdä samansuuntaisia tuloksia, jossa nuorempien kokema vaikeus lähentelee vaikeutta toisin kuin vanhemmalla ryhmällä. Yhteenvetona alle 40-vuotiaiden ryhmiä 50 vuotta täyttäneiden ryhmään verrattaessa voidaan todeta, että nuoremmat kokevat tilastollisesti merkitsevästi suurempia vaikeuksia vaihtelevissa väittämissä.

TAULUKKO 4. Opettajien iän tilastollisesti merkitsevät yhteydet heidän kokemaansa vaikeuteen kohdata trauman kokenut lapsi

Ikä	n		17.5	17.6	17.8	Summamuuttuja
20–29 v	14	ka		4,57		3,39
40–49 v	19	ka		3,37		3,13
		Mann-Whitney U		65,500		69,000
		p-arvo		,012		,020
		d-arvo		1,216		1,022
20–29 v	14	ka	4,43	4,57	4,36	3,93
Yli 50 v	21	ka	3,05	3,19	3,00	3,03
		Mann-Whitney U	72,500	76,000	80,500	80,500
		p-arvo	,010	,015	,023	,025
		d-arvo	1,521	1,484	1,644	1,053
30–39 v	18	ka		4,22		3,75
40–49 v	19	ka		3,37		3,13
		Mann-Whitney U		90,000		104,500
		p-arvo		,011		,043
		d-arvo		0,979		0,986
30–39 v	18	ka		4,22		4,33
Yli 50 v	21	ka		3,19		3,00
		Mann-Whitney U		120,000		104,500
		p-arvo		,043		,015
		d-arvo		1,277		1,017

Työkokemus ja erityispedagogiikan perusopinnot opiskelleet

Työkokemus ja opettajien kokemus siitä, kuinka vaikeaa trauman kokenutta lasta on tukea, olivat yhteydessä toisiinsa väittämässä 17.5, 17.6, 17.8 ja 17.9 sekä summamuuttujassa. Tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 3). Ne osallistujat (taulukko 5), joilla oli vähemmän työkokemusta, kokivat suurempia vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemisessa kuin ne osallistujat, joilla oli yli 15 vuotta työkokemusta. Kaikissa väittämässä sekä summamuuttujassa, työkokemusta *yli 15 v* -ryhmä koki vähemmän vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemiseen liittyen kuin kumpikaan muista ryhmistä. Koetun vaikeuden väliset erot olivat selvästi suurempia *5 v tai alle* -ryhmän ja *yli 15 v* -ryhmän välillä kuin *yli 15 v* -ryhmän ja *6–15 v* -ryhmän välillä. *Yli 15 v* -ryhmän koetun vaikeuden keskiarvot olivat kaikissa erillisissä väittämässä yli yhden pienempiä, kuin *5 v tai alle* -ryhmän, minkä lisäksi myös summamuuttujien keskiarvoero lähenteli yhtä.

TAULUKKO 5. Opettajien työkokemuksen tilastollisesti merkitsevät yhteydet heidän kokemaansa vaikeuteen kohdata trauman kokenut lapsi

Työkokemus n			17.5	17.6	17.8	17.9	Summamuuttuja
5 v tai alle	23	ka	4,13	4,48	4,30	3,87	3,79
Yli 15 v	27	ka	2,96	3,07	3,00	2,85	2,94
		Mann-Whitney U	171,000	145,000	172,500	188,500	178,000
		p-arvo	,006	,001	,006	,015	,010
		d-arvo	1,440	1,304	1,533	1,307	1,017
6–15 v	22	ka	4,00	3,86	4,09		3,60
Yli 15 v	27	ka	2,96	3,07	3,00		2,94
		Mann-Whitney U	183,000	198,500	181,500		194,500
		p-arvo	,020	,041	,018		,039
		d-arvo	1,494	1,242	1,472		1,294

Osa niistä osallistujista (n = 64), joilla ei ollut erityisopettajan tutkintoa, oli kuitenkin suorittanut joitain erityispedagogiikan opintoja. Näistä opinnoista erityispedagogiikan perusopintojen todettiin olevan tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä koettuun vaikeuteen kysymyksen 17 väittämissä 17.7 ja 17.8 sekä summamuuttujassa (taulukko 6). Kaikissa näissä väittämissä ne osallistujat, jotka eivät olleet opiskelleet erityispedagogiikan perusopintoja kokivat suurempaa vaikeutta kuin ne osallistujat, jotka olivat opiskelleet vähintään erityispedagogiikan perusopinnot.

TAULUKKO 6. Opettajien suorittaman erityispedagogiikan koulutuksen tilastollisesti merkitsevät yhteydet heidän kokemaansa vaikeuteen kohdata trauman kokenut lapsi

Erityispedagogiikan perusopinnot n			17.7	17.8	17 summa
On suorittanut	31	ka	2,90	3,32	3,13
Ei ole suorittanut	33	ka	3,64	4,21	3,72
		Mann-Whitney U	358.000	335.000	365.500
		p-arvo	,035	,015	,050
		d-arvo	1,358	1,461	1,061

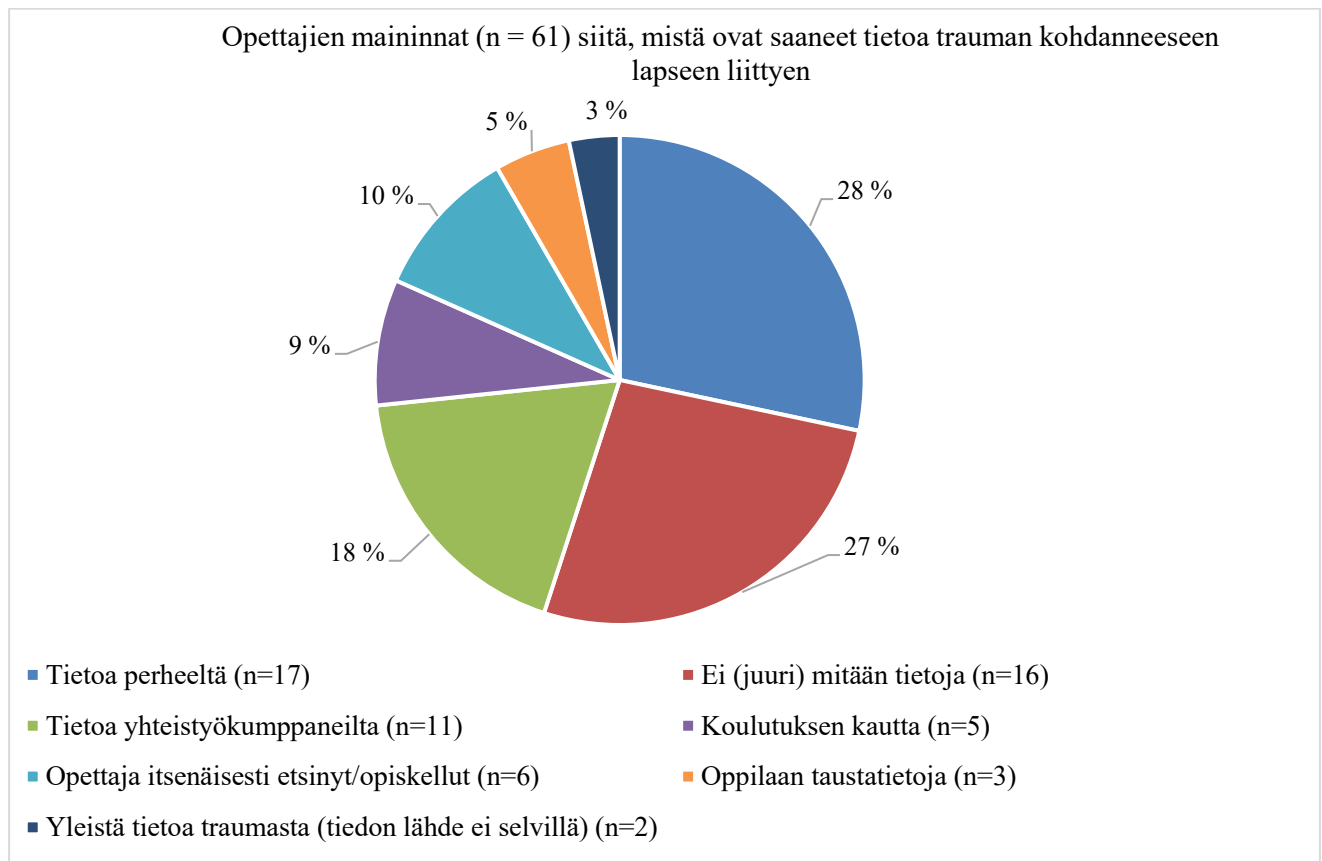
5.5 Luokanopettajien kokemus tiedosta ja tuesta trauman kohdanneeseen lapseen liittyen

Tieto, jota luokanopettajat saavat ja kokevat tarvitsevansa

Kysyttäessä lomakekyselyn osallistujilta (n = 42) millaista tietoa hän on saanut trauman kohdanneeseen lapseen liittyen, osa osallistujista kertoi saaneensa tietoa tietyn oppilaan traumasta, osa yleistä tietoa traumatisoituneista lapsista ja osa ei eritellyt kummasta tiedosta oli kyse. Opettajien tiedon tarve voidaankin jakaa kahteen osa-alueeseen: yleiseen tietoon trauman kokeneeseen lapseen liittyen, jota voi hankkia esimerkiksi yhteistyökumppaneilta sekä kirjallisuuden ja koulutuksen kautta, sekä tapauskohtaiseen tietoon siitä, mikä on juuri yksittäisen lapsen traumakokemus. Viimeksi mainittu tieto voidaan saada perheeltä itseltään tai yhteistyökumppaneilta. Eräs osallistuja kuvasikin seuraavasti:

“- - Yksilöistä saan tietoa vanhemmilta, sosiaalityöntekijöiltä, perhetyöntekijöiltä, vanhoilta opettajilta. Muunlaista tietoa olen saanut kokemuksen kautta milloin mistäkin, lukemalla.”

Lähes kaikki osallistujat ilmaisivat myös mistä tieto on peräisin. Tiedon lähdettä koskevien mainintojen perusteella muodostettiin kuvio 7. Maininnoista jopa joka neljäs (26 %) toi esille, että opettajilla ei ole ollenkaan, tai vain hyvin vähän tietoa trauman kohdanneeseen lapseen liittyen.



KUVIO 7. Tiedonlähteet mainintojen mukaan

Yleisin tiedonlähde mainintamäärän mukaan oli lapsen perhe (28 %), pääosin huoltajat. Muutama osallistuja mainitsi myös saaneensa tietoa lapselta itseltään. Kaiken kaikkiaan tiedon saanti oli hyvin tapauskohtaista, kuten eräs osallistuja kuvasikin: *“Traumasta/epäilyistä traumasta riippuen olen muutamassa tapauksessa saanut hyvin tarkkojakin tietoja. Toisissa tapauksissa perhe on ollut haluton/kyvytön antamaan tietoja moniammatillisen tuen mahdollistamiseksi.”*

Toinen iso tiedonlähde olivat opettajien yhteistyökumppanit (18 %). Näihin yhteistyökumppaneihin laskettiin kollegat, koulun moniammatillinen tiimi, erityisesti psykologi ja kuraattori, perheneuvola, sosiaalityöntekijät, perhe- tai sijaishodin työntekijät, lastenpsykiatrian poliklinikka sekä sairaalakoulu. Yleistä traumaan liittyvää tietoa koskien osa osallistujista ilmoitti saaneensa tiedon itseopiskelun kautta (kaikista maininnoista 10 %). Heistä osa kertoi opiskelleensa paljon ja osa taas vähemmän, kuten seuraava osallistuja kuvasi: *“En juuri mitään. Kaikki on itse kasaan raavittua ja satunnaista tietoa.”*

Viisi lomakekyselyn osallistujaa (9 % maininnoista) oli saanut tietoa koulutuksen kautta. Heistä ainoastaan kaksi oli saanut erilliskoulutusta juuri tähän aiheeseen liittyen. Koulutuksen kautta tietoa saaneista kaikilla paitsi yhdellä oli

taustallaan erityispedagogiikan opintoja tai aiempi ammatillinen koulutus. Viimeksi mainittu osallistuja toikin esille, miten opettajien koulutukseen tulisi kuulua tietoa trauman kohdanneista lapsista, mikä toimisi apuna opettajan työssä: *“Olen mielenterveyshoitaja edelliseltä ammatiltani ja se on ollut välttämätön apu ja plussa opettajan työssä. Opettajien koulutukseen tulisi lisätä tätä aihealuetta runsaasti lisää.”* Lopuissa maininnoissa tiedonlähde ei selvinnyt (oppilaan taustatiedot 5 %, yleinen tieto 3 %).

Kun lomakekyselyn osallistujilta (n = 72) kysyttiin, kaipaavatko he traumatisoituneeseen lapseen liittyen jotain muunlaista tietoa kuin heillä tällä hetkellä jo olevat tiedot, 35 % (n = 25) vastasi ei ja suurin osa osallistujista, 46 % (n = 33) ei osannut sanoa. Kun tämä tulos esiteltiin haastateltaville, haastateltavista kolme hämmästeli sitä, miten harva osallistuja koki tarvitsevansa lisää tietoa. Ulla ja Hanna pohtivat kumpikin omassa haastattelussaan sitä, että syynä tähän voisi olla se, että aihe on vaikea ja sitä on vaikea tunnistaa: osallistuja ei välttämättä tiedän törmänneensä traumaan, vaikka se olisi lapsen haasteiden taustalla ollutkin. Ulla mainitsi, ettei aihetta ole käsitelty luokanopettajan koulutuksessa ja ettei ilmiöön välttämättä arjessakaan törmää joka päivä. Hanna toi kuitenkin esiin sen, miten paljon traumatisoituneita lapsia kouluissa on, ja jatkoi pohdintaansa vielä näin: *“Ni ehkä itteeni yllättää nyt tää, et ‘en kaipaa tukea’ tai ‘en osaa sanoa mitä tukea kaipaisin’ tai et ‘en tarvii tietoa’, ni mua yllättää tosi paljon tää, et miks ei?”* Hanna toi haastattelussaan myös esiin sen, miten hän oli erityisopettajaksi kouluttautuessaan kuullut esimerkkejä traumatisoituneiden lasten oireilusta ja niihin nojautuen tunnistanut jälkeensä samanlaista oireilua myös omissa aiempien vuosien oppilaissaan.

Lomakekyselyn osallistujista 19 % (n = 14) kertoi kaipaavansa lisätietoa. Heidän sanallisista vastauksistaan ilmeni, että lisätietoa toivottiin tapauskohtaisesti, jolloin tiedon antajina mainittiin pääosin perheet ja muut yhteistyökumppanit. Toisaalta tietoa toivottiin myös yleisellä tasolla, kuten esimerkiksi siitä, miten tukea ja toimia trauman kohdanneen lapsen kanssa koulussa. Osallistujat kuvailivat muun muassa seuraavasti:

“Mahdollisimman monipuolista (niin perheeltä kuin muilta ammattilaisiltakin).”

“Kaipaen itselleni tietoa, miten tilanteita käsitellään ja traumatisoituneen lapsen kanssa toimitaan.”

“Konkreettisia työvälineitä arkeen.”

“Opettajan tulisi saada tietää, mikäli tietoa on olemassa, mitä pääpiirteissään on tapahtunut, milloin, ja saako lapsi ammattilaisapua hätäänsä.”

Haastateltavat Vilma ja Hanna toivat esiin kokemuksensa siitä, että trauman kokeneen lapsen kohtaaminen on aiheena erittäin tärkeä. Heidän mielestään opettajien pitäisi ylipäänsä saada enemmän tietoa ja työkaluja trauman kokeneisiin lapsiin ja heidän kohtaamiseensa liittyen. Lisäksi Emma koki tärkeäksi, että opettajat tietäisivät esimerkiksi nuortenpuhelinten olemassaolosta ja kouluissa olisi näitä numeroita esillä. Hän kertoi, että etenkin isommille oppilaille *“ne on ollu tosi tärkeitä, ku on niit auttavii puhelimia, siis noit nuorten puhelimia tai mielenterveyspalveluiden kautta”*. Hän jatkoi, että nämä puhelinpalvelut ovat ylikuormittuneita ja että niitä *“pitäis olla paljon paljon lisää, siis sellasii matalan kynnyksen et voi soittaa, tai sit jopa joku netti et voi kirjottaa jossain niist heiän murheist”*.

Vilma kertoi, että hänelle itselleen *“on suuresti helpottanu tän asian äärellä se täydennyskoulutus ja tieto siitä et kaikkea ei tarvitsekaan tietää ja osata kun tilanne tulee kohdalle vaan siinä kohtaa ratkasee se et miten hyvin saadaan sitte se verkosto lapsen ja perheen ympärillä toimimaan”*. Haastateltavat kokivatkin lasta ympäröivän verkoston tärkeäksi tueksi traumatisoituneen lapsen kohtaamisessa.

Tuki, jota luokanopettajat saavat ja kokevat tarvitsevansa

Osallistujilta kysyttiin keitä ammattilaisia heidän tukenaan on, keitä moniammatillisen tiimin jäseniä he trauman kohdanneisiin lapsiin liittyen konsultoivat ja keiden luokse he näitä oppilaita ohjaavat. Ensimmäiseen kohtaan liittyen oli lomakkeella lueteltu erilaisia koulutyöhön usein liittyviä ammattilaisia (taulukko 7), ja osallistuja sai valita neljästä vaihtoehdosta sopivimman jokaiseen kohtaan. Kahteen muuhun kohtaan vastattiin omin sanoin siten, että vastatessaan konsultoineensa tai ohjanneensa osallistuja sai tekstikenttään kertoa ammattilaisen, jota konsultoi tai jonka luokse ohjasi. Huomattavaa on, että kaikissa kohdissa erityisesti psykologin ja kuraattorin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostui opettajien kokemuksissa trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa ja tukemisessa.

TAULUKKO 7. Luokanopettajien kokemukset eri ammattiryhmien antamasta tuesta

	On tukena	On tukena, mutta tarvetta olisi enemmän	Ei ole tukena, enkä koe tarvetta	Ei ole tukena, mutta tarvetta olisi	n
	1	2	3	4	
Luokanopettaja	59 %	9 %	24 %	9 %	70
Erityis(luokan)opettaja	43 %	42 %	11 %	4 %	72
Aineenopettaja	17 %	4 %	76 %	3 %	70
Rehtori	63 %	25 %	7 %	6 %	72
Opinto-ohjaaja	4 %	1 %	88 %	6 %	69
Kuraattori	43 %	47 %	6 %	4 %	72
Terveystenhoitaja	58 %	32 %	6 %	4 %	72
Koulupsykologi	40 %	54 %	1 %	4 %	72
Lääkäri	24 %	17 %	46 %	13 %	71
Sosiaalityöntekijä	15 %	24 %	30 %	31 %	71

Lähes jokaisen osallistujan tukena olivat psykologi (94 %), kuraattori (90 %), terveydenhoitaja (90 %), rehtori (88 %) ja erityisopettaja (85 %). Silti noin puolet osallistujista kaipasi vielä lisää tukea psykologilta, kuraattorilta ja erityisopettajalta. Myös terveydenhoitajan tukea kaipasi lisää joka kolmas osallistuja. Tarvetta ammattilaisille, jotka eivät vielä olleet osallistujan tukena, koettiin eniten sosiaalityöntekijän kohdalla. Joka kolmas osallistuja sai heiltä kyllä tukea, mutta yli puolet kaipasi heidän tukeaan vielä lisää.

Konsultointia koskevaan kysymykseen vastasi 63 osallistujaa. Heistä 35 % (n = 22) ei ollut konsultoinut toista moniammatillisen tiimin jäsentä trauman kohdanneeseen oppilaaseen liittyen. Heistä 14 ei konsultoinut, koska tiesi oppilaan jo saavan apua, kun taas osallistujista neljä ei ollut edes havainnut traumaan viittaavaa käytöstä lainkaan. Lopuilta 65 % (n = 41) saatiin 89 yksittäisiä lapsia koskevaa vastausta, joissa osallistuja oli konsultoinut toista moniammatillisen tiimin jäsentä. Näissä vastauksissa psykologi (n=46) ja kuraattori (n=44) mainittiin jopa kaksi kertaa useammin kuin seuraavaksi mainituimmat terveydenhoitaja (n=20) ja erityisopettaja (n=18). Lisäksi 9 mainintaa tuli koskien yleisesti moniammatillistatiimiä ilman tarkempaa erittelyä. Näiden ryhmien lisäksi yleisimmin konsultoitui rehtoria (n=10) sekä sosiaalipuolen toimijoita (n=8).

Vastaavasti oppilaiden eteenpäin ohjaamista koskevaan kysymykseen 57 osallistujaa, joista 54 % (n = 31) ei ollut ohjannut oppilaita muiden moniammatillisen tiimin jäsenten luo traumaan viittaavan käytöksen perusteella. Heistä 15 ei ohjannut, koska tiesi oppilaan jo saavan apua ja

13 (23 % kokonaisosallistujamäärästä) ei ollut ylipäättään havainnut traumaan viittaavaa käytöstä. Lopuilta 44 % osallistujilta (n = 25) saatiin yhteensä 46 vastausta. Selvästi useiten osallistujat olivat traumaan viittaavan käytöksen perusteella ohjanneet oppilaita kuraattorin (n = 21) luo. Muita yleisimpiä vastauksia olivat psykologi (n = 12) ja terveydenhoitaja (n = 9). Toisaalta sosiaalipuolen toimijoiden (n = 5) ja rehtorin (n = 1) luo oppilaita ohjattiin vähemmän suhteessa konsultointiin. Oppilaita (perheineen) oli kuitenkin ohjattu suoraan perheneuvolan palveluiden piiriin (n = 4), vaikka perheneuvolaa oli konsultoitu vain kaksi kertaa. Kukaan osallistujista ei maininnut ohjanneensa oppilasta erityisopettajalle.

Haastatteluissa puolestaan kaivatuimmaksi tuen muodoksi mainittiin yleisesti kaikkien osapuolten välinen toimiva yhteistyö. Sen toi jollain tavalla esiin jokainen haastatelluista. Heistä Vilma muotoili asian näin: *“mihin suuntaan ja kenen puoleen kääntyä ja miten asiassa tulee toimia, jotta ei tuu tehdyks enemmän hallaa ku hyötyä”*. Emma puolestaan kertoi, miten kaipaasi enemmän tukea hoitavalta taholta tapauksissa, joissa oppilas palaa kouluun lastenpsykiatrisen hoitojakson jälkeen. Hän mainitsi, että palavereja kyllä pidetään, mutta ne ovat usein vasta muutaman viikon kuluttua siitä, kun oppilas on jo palannut luokkaan. Sen lisäksi Emma toi esille, koulut ovat resurssien suhteen eriarvoisissa asemissa: toisissa kouluissa resurssit voivat olla melko olemattomia. Lisäksi haastateltavat mainitsivat, että jos koululla ei ole moniammatillisen tiimin jäseniä riittävän usein paikalla, on lapselle vaikeampi saada apua: silloin opettajan tulisi itse tietää ne tahot, joihin olla yhteydessä. Emma antoi esimerkin tilanteesta: *“Meiänki koulus onneks on oma koulupsykologi esimerkiks, mut hän käy kerran viikossa täällä. Se ei oikeen riitä, tai hän ei oikeestaan ehdi muuta ku tekee niit tutkimuksii, et hän ei oo oppilaskäytössä oikeestaan ollenkaan.”*

Haastateltavat kokivat tärkeäksi tueksi myös sen, että yhteistyö on olemassa jo toimintakulttuurissa. Emma kokikin haastavaksi sen, jos toiset opettajat eivät huomanneet oppilaan huonoa vointia ja pitivät hänen oireiluaan esimerkiksi pelleilynä, ja vaativat siksi lapselta enemmän, kuin mihin hänellä olisi voimia. Yhtenä konkreettisena keinona oppilaan jaksamisen mahdollistamiseksi hän mainitsi lyhennetyn koulupäivän.

6 Pohdinta

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kokevatko luokanopettajat kohdanneensa trauman kokeneita lapsia. Moni opettaja oli kohdannut vähintään yhden trauman kokeneen lapsen, mutta tutkimuskirjallisuuden perusteella todennäköistä on, että moni trauman kokenut lapsi jää edelleen tunnistamatta. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mistä opettajat tunnistavat trauman kokeneen lapsen. Tulosten mukaan opettajat havaitsivat traumaan viittaavia merkkejä eniten käytöksestä. Tuloksissa nousi kuitenkin vahvasti esille, miten tunnistaminen on prosessi, joka vaatii tietoa. Prosessia kuvaamaan muodostettiin trauman kokeneen lapsen tunnistusprosessimalli.

Selvitettäessä luokanopettajien kokemaa vaikeutta tukea trauman kokenutta lasta kävi ilmi, että jopa joka toinen osallistuja koki tässä vaikeuksia. Tämä oli linjassa aiemman kansainvälisen tutkimuksen kanssa (ks. Alisic ym. 2012). Koettuun vaikeuteen oli yhteydessä opettajien ikä, opetuskokemus sekä mahdollisesti suoritettut erityispedagogiikan perusopinnot. Tarkasteltaessa tuloksia tutkimuskirjallisuuden valossa todettiin, että tiedon lisääminen voisi vähentää vaikeuden kokemuksia. Tutkimuksessa selvitettiin myös millaista tietoa ja tukea opettajat saavat ja kokevat tarvitsevansa. Opettajien saama tieto jakautui yleiseen tietoon traumasta ja yksittäistä lasta koskevaan tapauskohtaiseen tietoon. Lisäksi vain joka viides opettaja kaipasi lisää tietoa traumaan liittyen. Tästä huolimatta tutkimuskirjallisuus ja muut tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien tarvitsevan lisää tietoa. Opettajan tärkeimmät tuenantajat olivat koulukuraattori-, psykologi ja terveydenhoitaja. Koulun sisäisistä ammattiryhmistä kaivattiin erityisesti lisää tukea kuraattorilta ja psykologilta ja koulun ulkopuolelta sosiaalityöntekijöiltä. Jotta luokanopettajat saisivat tarvitsemaansa lisätukea, tulisi moniammatillisen yhteistyön resursseja lisätä.

6.1 Moni trauman kokenut lapsi jää luokanopettajilta tunnistamatta

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan monet opettajat kokevat kohdanneensa trauman kohdanneita lapsia, sillä 79 % tutkimukseen osallistuneista¹ tiesi kohdanneensa vähintään yhden traumalle altistuneen lapsen. Tulos on looginen, sillä useiden eri tutkimusten (mm. Käypä hoito -suositus 2020; Copeland ym. 2007) mukaan vähintään joka viides ja enimmillään jopa joka kolmas lapsi kohtaa trauman. Traumalle altistuneita lapsia onkin tutkimuskirjallisuuden mukaan niin paljon, että on yllättävää, että vain 32 %

¹ Vastaajamäärä väittämittäin: *Tiedän kohdanneeni trauman kokeneen lapsen* n = 72; *Epäilen kohdanneeni trauman kokeneen lapsen* n = 67; *Ajattelen jälkeinpäin kohdanneeni trauman kohdanneen lapsen* n = 65.

tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kohdannut kolme tai useampia traumalle altistuneita oppilaita. Tämä viittaa siihen, että opettajat eivät tunnista läheskään kaikkia trauman kokeneita lapsia. Päätelmää tukee myös tutkimuksen tulos siitä, että trauman kohdanneen lapsen epäili kohdanneensa lähes 62 % osallistujista. Näissä tapauksissa oireiden perusteella heränneet epäilyt eivät ole varmistuneet, koska riittävää tietoa lapsen historiasta ei ole syystä tai toisesta saatu.

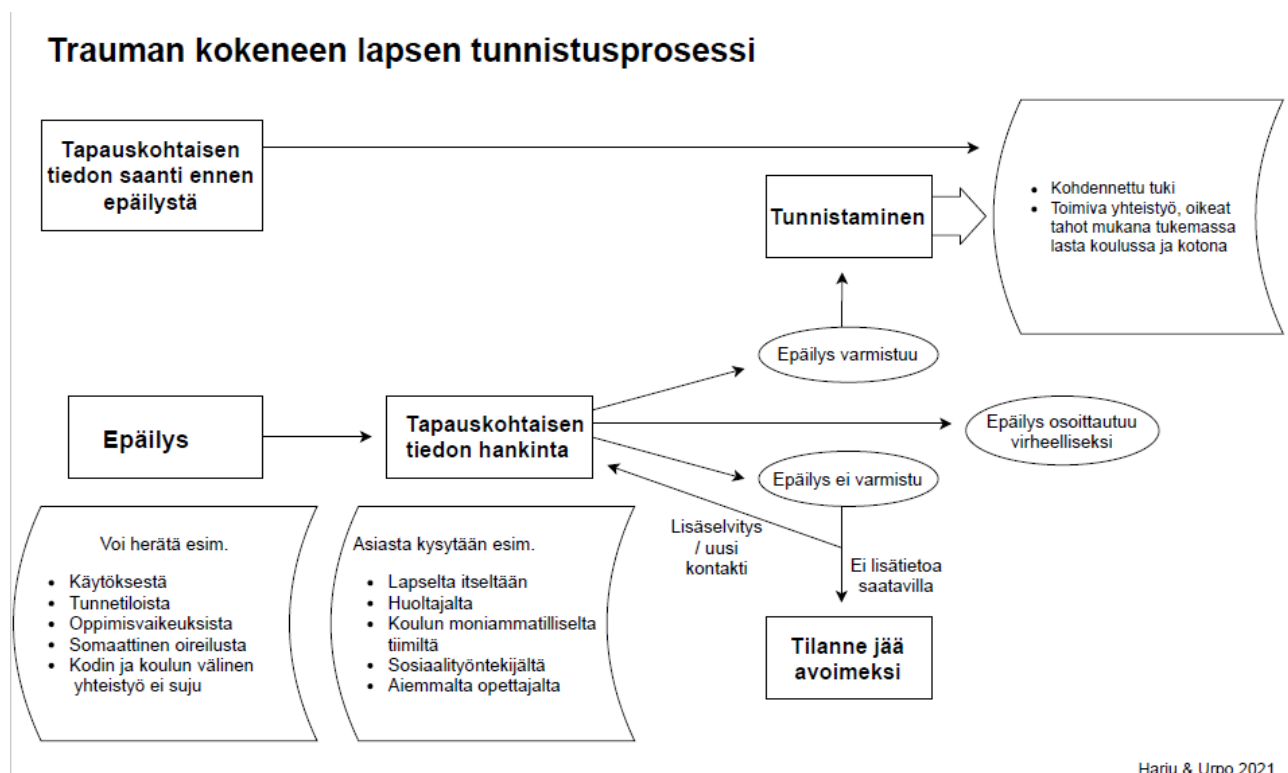
Tulee kuitenkin huomioida, että epäilystä traumakokemuksesta ei välttämättä herää lainkaan, jos tietämys traumasta on vähäistä. Tätä päätelmää tukee se, että tutkimuksessa traumaattisen tapahtuman määritelmän (ks. liite 1) luettuaan peräti 65 prosentille osallistujista tuli vielä mieleen lisää sellaisia oppilaita, joiden he nyt jälkeinpäin ajatellen arvelivat kohdanneen trauman. Jo tällainen yksinkertainen tieto sai siis useat osallistajat epäilemään oppilaillaan olleen traumakokemuksia. Myös haastattelussa (s.47) kävi ilmi, miten erityisopettajan koulutuksen myötä haastateltavalle oli tullut mieleen aikaisempia oppilastapauksia, joissa nyt jälkeinpäin ajatteli syynä olevan mahdollinen traumakokemus. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, millainen merkitys laajemmalla tiedolla tai aiheeseen liittyvän koulutuksen saamisella olisi näiden lasten tunnistamisessa ja kohtaamisessa.

6.2 Trauman kokeneen lapsen tunnistaminen on prosessi

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, ettei opettaja voi varmuudella tunnistaa trauman kokenutta lasta ilman tapauskohtaista tietoa lapsen taustasta, minkä myös Oehlberg (2008) vahvistaa. Tämä ilmeni sekä lomakekyselyn että haastattelujen tuloksista. Voidaankin ajatella, ettei tunnistaminen ole yksittäinen tilanne tai hetki, vaan pikemminkin prosessi. Ilman tietoa opettaja ei voi päätellä, onko kyse traumakokemuksesta vai esimerkiksi voimakkaasta luonteenpiirteestä, kuten ujoudesta, kyseiselle opettajalle uudella oppilaalla. Tutkimuskirjallisuudessa nousee kuitenkin vahvasti esiin, miten opettajat ovat tärkeässä roolissa oppilaan traumakokemuksen oireiden huomaamisessa, tunnistamisessa ja avun piiriin ohjaamisessa (mm. Puura & Aronen 2017, 134; Farmer ym. 2003), etenkin, kun opettajat viettävät paljon aikaa oppilaidensa kanssa (Prinstein ym. 1996).

Tämän tutkimuksen tuloksista noussut trauman kohdanneen lapsen tunnistusprosessi kuvattiin auki kuviossa 8 esitetyksi malliksi siitä, miten opettaja voi tunnistaa trauman kokeneen oppilaan. Mallin tarkoituksena on havainnollistaa, miten tunnistaminen vaatii niin epäilyksen kuin tiedon tapahtuneesta. Lyhyesti kuvattuna tunnistusprosessi alkaakin epäilystä, jonka

pohjalta nousee tarve selvittää, mistä lapsen oireilu tai muut haasteet johtuvat. Selvittäminen tapahtuu hankkimalla tietoa lapsen tilanteesta. Hankittu tieto voi johtaa trauman kokeneen lapsen tunnistamiseen, epäily voi osoittautua virheelliseksi tai tilanne voi jäädä avoimeksi. Toisaalta, jos opettaja saa tiedon jo ennen oppilaan kohtaamista tai heti traumaattisen tilanteen jälkeen, voidaan lasta tukea laajemmin alusta alkaen, kuten haastatteluissakin nousi esiin. Tällöin myös yhteistyö muiden tahojen kanssa nopeutuu ja lapsi saa apua ja tukea oireiden lisäksi myös taustalla olevaan syyhyn liittyen. Samaan lopputulokseen voidaan päästä myös tunnistamisen prosessin kautta, mutta tähän kuluu huomattavasti enemmän aikaa. Seuraavissa alaluvuissa esitetään tunnistusprosessimalli vaihe vaiheelta ja kerrotaan tarkemmin, miten nämä vaiheet pohjautuvat tuloksiin ja kuinka ne ovat yhteydessä tutkimuskirjallisuuteen.



Harju & Urpo 2021

KUVIO 8. Malli trauman kokeneen lapsen tunnistusprosessista

Tapauskohtaisen tiedon saanti traumasta ennen epäilyä

Kuten kuviosta 8 nähdään, tunnistusprosessille ei ole tarvetta, jos opettaja saa suoraan tiedon lapsen traumaattisesta kokemuksesta esimerkiksi perheeltä. Jos opettaja saa tiedon jo ennen oppilaan kohtaamista tai heti traumaattisen tilanteen jälkeen, voidaan lasta tukea laajemmin. Tällöin myös yhteistyö muiden tahojen kanssa nopeutuu ja lapsi saa apua ja tukea mahdollisten oireiden lisäksi myös taustalla olevaan syyhyn liittyen. Samaan lopputulokseen voidaan päästä myös tunnistamisen prosessin kautta, mutta tähän kuluu huomattavasti

enemmän aikaa (ks. tulokset s. 42). Toisaalta tiedon saaminen traumasta mahdollisimman aikaisessa vaiheessa olisi tärkeää myös siksi, että kuten tuloksissa (s. 38) on käynyt ilmi, osa trauman kohdanneista lapsista ei oireile ulospäin lainkaan. Kuten muun muassa Haravuori ja kollegat (2017, 91) sekä Hertel ja Johnson (2013, 23) tuovat esille, voi lapsi kuitenkin oireettomuudesta huolimatta voida trauman vuoksi huonosti. Lisäksi, kuten luvussa 6.1 on jo mainittu, epäily traumasta ei välttämättä herää, jos yleistä tietoa trauman vaikutuksista ei ole. Jos epäily ei herää, tunnistusprosessi ei käynnisty ja tällöin tapauskohtaisen tiedon merkitys korostuu entisestään.

Epäily

Epäily traumakokemuksesta voi nousta monista eri tekijöistä, kuten tämän tutkimuksen tuloksista (ks. luku 5.2) käy ilmi. Tuloksissa nousi vahvasti esille, että epäily saattaa herätä oppilaan käytöksen tai sen muutoksen, tunnetilojen tai oppimisvaikeuksien perusteella. Nämä ovat myös tutkimuskirjallisuudessa (mm. Hunt ym 2017; Marusak ym. 2015; Hertel & Johnson 2013) mainittuja trauman merkkejä. Niiden pohjalta koostettiin kuvion 8 listaus traumaepäilyksen heräämisen syistä. Epäily lapsen traumakokemuksesta voi herätä myös fyysisistä oireista. Vaikka fyysisen oireilun mainitsi vain yksi lomakekyselyyn osallistuneista, sisällytettiin se malliin, sillä tutkimuskirjallisuus tukee fyysisten oireiden merkitystä osana trauman oireita (mm. Viheriälä & Rutanen 2010). Lisäksi niin lomakekyselyn osallistujat kuin haastateltavat toivat ilmi, että joskus epäily voi herätä siitä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toimi. Tämä ei noussut tutkimuskirjallisuudessa esille, joten jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia, miten kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy oppilaan trauman tunnistamiseen liittyvänä tekijänä.

Epäilyksen heräämiseen tarvitaan usein myös yleistä tietoa traumasta. Kuten tutkimuskirjallisuus osoittaa (mm. Ekornes 2015; Farmer ym. 2003) opettajat ovat tärkeä linkki perheen ja mielenterveyspalveluiden välillä. Näillä perusteilla voidaankin todeta, että koska opettajat ovat tärkeä tekijä epäilysten havaitsemisessa ja hoitoon pääsyssä, tulisi heidän tietää traumakokemuksen vaikutuksista, jotta epäily voi herätä ja tunnistusprosessi käynnistyä. Liian moni hoitoa tarvitseva lapsi ei ole vielä avun piirissä ja osasyynä tähän pidetään liian vähäistä tietämystä lasten kokemista psyykkisistä vaikeuksista (Gyllenberg ym. 2017, 124). Kun epäily on herännyt, on seuraava vaihe tapauskohtaisten tiedon hankinta.

Tapauskohtaisen tiedon hankinta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan ilmi, että opettajan työnkuvaan kuuluu opettamisen lisäksi myös oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvien vaikeuksien tunnistaminen, jotta tarvittava tuki ja ohjaus voidaan järjestää (POPS 2014, 34). Haastateltavien mielipiteet erosivat toisistaan siinä, kuuluuko opettajan traumaepäilyksen herätessä lähteä selvittämään asiaa vai ei. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että aina huolen herätessä on opettajan velvollisuus ottaa selvää, vaikuttaako jokin tekijä oppilaan hyvinvointiin heikentävästi. Osa haastateltavista painottikin asiaan pureutumisen tärkeyttä oppilaan oppimiseen ja toimintaan liittyvien haasteiden ilmetessä, vaikka traumaepäily ei olisikaan ensimmäisenä ajatuksena mielessä. Ilman tapauskohtaista tietoa haasteiden taustalla olevaa syytä ei voida tunnistaa eikä tukea välttämättä voida järjestää riittävän kohdennetusti trauman mahdollisia haittavaikutusten ehkäymiseksi. Toisaalta voi käydä ilmi, että epäily on virheellinen ja haasteiden taustalla on jokin muu kuin trauma, jolloin oppilaan tuen tarvekin voi olla erilainen kuin trauma-altistukseen liittyen.

Tutkimuksen tulosten ja tutkimuskirjallisuuden (ks. Oehlberg 2008) perusteella voidaan todeta, että kun opettajalla herää epäily traumakokemuksesta lapsen oireiden taustalla, ainoa keino varmistua asiasta on saada tietoa lapsen historiasta. Tulosten mukaan (s. 42) tietoa tulisi ensisijaisesti hankkia lapsen huoltajilta kysymällä. Tietoa voidaan hankkia myös kysymällä lapselta itseltään, mutta tässä tulisi noudattaa erityistä varovaisuutta, sillä jos taustalla on trauma, voi kyseleminen Hertelin ja Johnsonin (2013, 29–30.) mukaan huonoimmassa tapauksessa jopa pahentaa tilannetta. Vaihtoehtoisesti tietoa voi saada myös oppilaan kirjallisista taustatiedoista tai moniammatillisen tiimin muilta jäseniltä. Tulosten mukaan joko tiedon lähteenä tai vähintään opettajan tukena ja apuna selvitystyössä voivatkin olla muun muassa psykologi, kuraattori tai terveydenhoitaja.

Tunnistusprosessin vaihtoehtoiset lopputulokset

Tunnistusprosessimallin (kuvio 8) seuraavassa osassa epäilyksen pohjalta hankittu tieto saattaa johtaa kolmeen lopputulemaan: epäily ei varmistu, se voi osoittautua vääräksi tai se voi osoittautua oikeaksi, jolloin tapahtuu traumakokemuksen tunnistaminen. Näitä vaihtoehtoisia lopputuloksia avataan seuraavaksi tarkemmin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että joissain tapauksissa epäily traumasta ei varmistu (ks. tarkemmin s. 42). Kun epäily ei varmistu ensimmäiseltä tietolähteeltä, esimerkiksi vanhemmalta, kysyttäessä, palataan tiedon selvittämiseen uuden tiedon lähteen kanssa, kuten

tuloksista (s. 40) ilmenee. Tilanne jää avoimeksi, jos useita eri lähteitä hyödyntämälläkään ei saada riittävää tietoa oppilaan historiasta, jotta trauma voitaisiin vahvistaa tai sulkea pois. Tällöin tuen kohdentaminen on vaikeampaa, eikä oppilas välttämättä saa taustasyyn liittyvää tukea ja apua. Epäilyksen varmistumatta jäämistä vastaavaa tilannetta ei tutkimuskirjallisuudesta löytynyt, mikä selittyy osittain sillä, ettei vastaavaa epäilykseen ja tiedon kautta varmistumiseen liittyvää tunnistusprosessiakaan ole esitetty. Kiinnostavaa olisikin tutkia, miten tunnistusprosessimalli käytännössä toimii.

Epäily traumasta voi osoittautua myös virheelliseksi. Kuten tutkimuksen tuloksista ilmenee (s. 39–40), näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos oireiden taustalla onkin jokin neuropsykiatrinen häiriö. Myös tutkimuskirjallisuudessa nousee esiin, miten trauman oireita vastaavat oireet voivat johtua monista muistakin syistä (mm. Siegfried & Blackshear 2016). Opettajan olisi kuitenkin hyvä tiedostaa, etteivät trauma ja neuropsykiatrinen häiriö ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan itse asiassa trauma altistaa neuropsykiatrisille häiriöille. Oppilas, jolla on taustallaan jonkinlainen traumakokemus, voi siis silti ja jopa sen vuoksi kärsiä myös esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöstä (ADHD). (Aronen & Suomalainen 2017, 336–338; Hunt ym. 2017.)

Opettajan, joka ei ole terveydenhuollon ammattilainen, ei olekaan tarkoitus erottaa esimerkiksi traumaa ja neuropsykiatrisia oireita toisistaan. Opettajan velvollisuus on kuitenkin huolen herätessä ohjata oppilas oppilashuollon ammattilaisten avun piiriin, missä tilannetta selvitetään tarkemmin. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 77–78) tuodaankin esille, miten opetustoimen tulee tehdä yhteistyötä sosiaali- ja terveystoimen palveluiden kanssa, jotta oppilaan hyvinvointia heikentäviin tekijöihin voidaan puuttua. Näin ollen opettaja ei voi huolen herätessä vedota siihen, että asiaan tarttuminen ei kuulu osaksi opettajan työtä. Oppilaan poikkeavan käytöksen ja oppimisvaikeuksien syytä pohdittaessa tulisikin aina huomioida traumakokemuksen mahdollisuus (Hertel & Johnson 2013, 28–29). Oppilashuollon työntekijöillä on tähän koulun paras ammattitaito, minkä avulla he voivatkin todeta traumaepäilyn joko virheelliseksi tai vahvistaa sen tai tilanteen niin vaatiessa ohjata oppilaan eteenpäin.

Tutkimuksen tulokset (s.42) osoittavat, että jos riittävästi tietoa oppilaan historiasta saadaan ja epäily varmistuu, tapahtuu trauman kokeneen lapsen tunnistaminen. Kuten tunnistusprosessin mallista ilmenee, tunnistuksen seurauksena oppilaalle voidaan tarjota kohdennettua tukea niin koulussa ilmeneviin haasteisiin kuin taustasyyn liittyen, yhteistyössä perheen ja muiden tarpeellisten tahojen kanssa. Yhteistyö on tärkeää, sillä sekä vanhempien että opettajan

näkökulmaa tarvitaan psyykkisten häiriöiden tunnistamisessa (Puura & Aronen 2017, 134), koska haasteet voivat olla kotona ja koulussa hyvinkin erilaisia (Gyllenberg ym. 2017, 124).

Tutkimuskirjallisuudessa todetaan, ettei opettajien tarvitse eikä kuulu muuttua trauman kokeneille lapsille terapeuteiksi. Opettajien tulisi kuitenkin tietää perusasiat traumaattisesta stressistä ja luottaa itseensä työskennellessään trauman kokeneen lapsen kanssa. (Alisic ym. 2012.) Toisin sanoen tunnistuksesta seuraava kohdennettu tuki ei tarkoita, että opettajan tulisi tehdä toisen ammattiryhmän töitä, mutta tunnistuksen avulla hän voi nähdä oireiden taakse ja kohdentaa pedagogiset toimensa tarkemmin. Lisäksi opettaja on paremmin tietoinen traumaan liittyvistä riskitekijöistä ja voi havaita mahdolliset haasteet varhaisessa vaiheessa. Näitä riskitekijöitä ovat esimerkiksi ikätasoon nähden heikentynyt osaaminen matematiikassa ja äidinkielessä (Blodgett & Lanigan 2018).

Tunnistaminen on siis prosessi, joka vaatii sekä tapauskohtaista tietoa oppilaan historiasta että yleistä tietoa traumakokemuksista. Tunnistusprosessille on tarvetta, sillä Savolaisen ja kollegoiden (2020) mukaan yli puolet lähes viidestäsadasta tutkimukseen osallistuneesta toimijasta koki, että lasten mielenterveyden oireisiin ei puututa tarpeeksi varhain. Osallistujat työskentelivät päiväkodeissa, kouluissa ja perusterveydenhuollossa. (Savolainen ym. 2020.) Kuten tästä luvusta on käynyt ilmi, trauman tunnistaminen on tärkeä osa oppilaan kohtaamista ja hyvinvoinnin tukemista, joista lisää seuraavassa luvussa.

6.3 Luokanopettajilla vaikeuksia trauman kokeneen lapsen tukemisessa

Joka toinen tutkimukseen osallistunut luokanopettaja koki merkittävää vaikeutta trauman kokeneen lapsen tukemisessa. Tutkimuksen tulos ei ollut yllättävä, sillä Alisic ja kollegat (2012) saivat samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan opettajien vaikeuden kokemuksia Hollannissa samalla mittarilla, jota tässä tutkimuksessa käytettiin. Tässä tutkimuksessa merkittäviä vaikeuksia kokeneiden opettajien osuus oli vielä suurempi. Muu tutkimuskirjallisuus tuo lisäksi esille, että opettajat kokevat vaikeuksia trauman kokeneiden lasten kohtaamisessa ylipäättään (mm. Savolainen ym. 2020; Reinke ym. 2011). Tämän tutkimukset tulokset olivat yhteneviä Alisicin ja kollegoiden (2012) tutkimuksen kanssa kuudessa väittämässä yhdeksästä.

Eroavaisuuksia tämän tutkimuksen ja Alisicin ja kollegoiden (2012) hollantilaisen tutkimuksen tuloksissa oli vain kolmessa vaikeutta mittaavassa väittämässä. Vertailun selkeyttämiseksi tämän tutkimuksen osallistujiin viitataan suomalaisina

opettajina ja Alisicin ja kollegoiden (2012) tutkimuksen osallistujiin hollantilaisina opettajina. Tähän tutkimukseen osallistuneet suomalaiset opettajat ($ka_{17.8} = 3,8$) kokivat hollantilaisia opettajia ($ka_{17.8} = 3,1$) vaikeammaksi *tietää, mistä traumaa koskevista asioista heidän tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa*². Vastaavasti suomalaiset opettajat ($ka_{17.1} = 3,4$) kokivat vaikeammaksi *tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja muusta luokasta huolehtimisen välillä* kuin hollantilaiset opettajat ($ka_{17.1} = 2,7$). Kuitenkin suomalaiset opettajat ($ka_{17.7} = 3,3$) kokivat helpommaksi *tietää, milloin oppilas tarvitsee mielenterveyspalveluita toipuakseen*, kuin hollantilaiset opettajat ($ka_{17.7} = 3,9$), jotka kokivat tämän mittarin vaikeimmaksi väittämäksi.

Onkin mielenkiintoista, että tämän tutkimuksen suomalaiset osallistujat ($ka_{17.5} = 3,7$) kokivat kuitenkin vaikeaksi *päättää, missä heidän työnsä päättyy ja sosiaalityöntekijän tai psykologin työ alkaa*. Tämä on osittain ristiriidassa mielenterveyspalveluita koskevan väittämän tuloksen kanssa, sillä se pyöristyi vain melko vaikeaan ($ka_{17.7} = 3,3$). Alisicin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa nämä väittämät koettiin mittarin vaikeimmiksi ja niiden keskiarvot olivat vain kymmenesosan päässä toisistaan ($ka_{17.5} = 3,8$, $ka_{17.7} = 3,9$). Alisicin ja kollegoiden artikkelissa ei kuitenkaan mainita, millainen moniammatillinen yhteistyö hollantilaisissa kouluissa on käytössä. Voidaankin pohtia, millainen vaikutus muilla koulussa toimivilla ammattiryhmillä on näissä väittämissä koettuun vaikeuteen. On esimerkiksi mahdollista, että suomalaiset opettajat kokivat mielenterveyspalveluita koskevan väittämän helpommaksi siksi, että mieltävät kouluterveydenhuollon olevan joko osa mielenterveyspalveluita tai vähintään linkki siihen, että oppilas saa mielenterveyspalveluita. Kyselystä ei selviä, mitä opettajat ajattelevat mielenterveyspalveluihin sisältyvän. Toisaalta, jos opettajat ovat mieltäneet mielenterveyspalvelut kokonaan koulun ulkopuolisiksi palveluntarjoajiksi, on se voinut lisätä osallistujan kokemaa vaikeutta. Erilaiset mielikuvat voivatkin olla osasy sille, että kuten liitteen 4 taulukosta ilmenee, mielenterveyspalveluita käsittelevän väittämän tuloksen keskihajonta oli kaikkein suurin ($kh = 1,54$).

Toisaalta, jos opettajat kokevat, että oppilaan ohjaaminen mielenterveyspalveluihin tapahtuu juuri kouluterveydenhuollon kautta, voivat he nähdä sen matalan kynnyksen palveluna. Tätä ajatusta tukee myös se, että 58 % osallistujista koki terveydenhoitajan olevan riittävästi tukenaan. Osa osallistujista on kuitenkin voinut ajatella myös koulun ulkopuolisia

² Kursivoidut lauseet ovat suoria lainauksia tutkimuksessa käytetyn mittarin vastausvaihtoehtoista. Kaikki väittämät näkyvissä kuviossa 2.

mielenterveyspalveluja. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää, miten Suomen koulujen oppilashuolto vaikuttaa opettajien kokemaan vaikeuteen tukea trauman kokenutta lasta.

Hollantilaisille opettajille sopivaksi muotoiltu lomake ei välttämättä sovi sellaisenaan suomalaisille opettajille, sillä koulun sisäiset ja ulkoiset moniammatillisen yhteistyön muodot vaikuttavat eroavan toisistaan. Erityisesti esille nousee sosiaalityöntekijän rooli, sillä Hollannin kouluissa on vuodesta 2004 alkaen pitänyt olla tiimi, johon kuuluu vähintään sairaanhoitaja ja sosiaalityöntekijä (Leurs, Schaalma, Jansen, Mur-Veeman, St. Leger & de Vries 2005). Tämän tiimin voidaan ajatella vastaavan osittain Suomen oppilashuoltoa, mutta lähteestä ei kuitenkaan käy ilmi, kuinka paljon näillä ammattiryhmillä on kouluissa resursseja käytössä, joten ei tiedetä, miten tämä tarkemmin vertautuu Suomen oppilashuollon palveluihin. Sosiaalityöntekijä kuuluukin siis Hollannissa koulun sisäiseen tiimiin, kun taas Suomessa sosiaalisiin suhteisiin liittyviä asioita hoitaa koulukuraattori.

Näin mittarin väittämä, *päättää, missä työni päättyy ja sosiaalityöntekijän ja psykologin työ alkaa* ei toimi Suomessa suoraan ja voikin olla, että koulun sisäisen ja ulkopuolisen toimijan yhdistävä väittämä tuotti tässä tutkimuksessa mielleyhtymien takia erilaisen tuloksen, kuin mikä olisi syntynyt, jos sisäisiä ja ulkoisia toimijoita olisi kysytty erikseen. Jatkossa Suomessa olisikin mielekkäämpää kysyä yhdessä väittämässä esimerkiksi psykologin ja kuraattorin työhön liittyen ja toisessa sosiaalityöntekijään liittyen sekä kysyä erikseen mielenterveyspalveluista ja kouluterveydenhuollosta. Olisikin tärkeää selvittää, miten Suomen koulujen oppilashuolto vaikuttaa opettajien kokemaan vaikeuteen tukea trauman kokenutta lasta.

Kaikkein vaikeimmiksi osallistujat kokivat väittämän tietää, mistä traumaa koskevista asioista minun tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa sekä väittämän tietää, mitä minun tulisi tehdä tukeakseni trauman kokenutta lasta mahdollisimman hyvin. Kummankin keskiarvo oli 3,76 ja merkittävää vaikeutta kokeneiden prosenttiosuudet kaikista osallistujista erosivat vain hieman toisistaan, ensin mainitun ollessa 60 % ja toisen 57 %.

Kuten haastatteluissa tuli esille, traumatapauksista oppilaan ja luokan kanssa keskusteltaessa on oleellista puhua asiasta etukäteen huoltajien kanssa. Vaikka huoltajat eivät tietäisi, miten traumatapauksessa tulisi toimia, on pitkälti heidän päätöksensä vallassa, mitä siitä voidaan luokalle kertoa. Huoltajilta saadusta ohjeistuksesta huolimatta opettajan on oltava hienotunteinen ja tunnettava oppilaansa, kun hän puhuu heille traumasta ja siihen liittyvistä asioista. Tutkimuskirjallisuus osoittaaakin (mm. Cahill ym. 2020), että opettaja tarvitsee

monenlaista tietoa ja tukea voidakseen kohdata oppilaan vaikeudet ja osatakseen puhua niistä tilanteeseen sopivalla tavalla. Jos vanhempien kanssa keskustelu on syystä tai toisesta haastavaa, lisää sekin opettajan kokemaa vaikeutta entisestään, kuten tutkimuksen tuloksista (s. 42) ilmeni. Lisäksi voidaan ajatella, että keskusteluihin liittyvää koettua vaikeutta voi lisätä se, että traumoja on monen tyyppisiä, eikä niistä kaikista ole hyödyllistä tai turvallistakaan puhua koko luokalle. Ryhmälle kerrotaan aivan erilaisia asioita esimerkiksi vanhemman menetykseen kuin vaikkapa lapsen kokemaan väkivaltaan liittyen.

Toinen vaikeimmista väittämistä liittyi siihen, miten opettajan tulisi toimia tukeakseen trauman kokenutta lasta mahdollisimman hyvin. Alisic ja kollegat (2012) totesivat tässäkin tutkimuksessa käytettyyn vaikeuden mittariin ja trauman kokeneisiin lapsiin liittyvään yleistilanteeseen viitaten, että trauman kokeneet lapset saavat opettajilta todennäköisesti riittämätöntä tukea haasteisiinsa. Voidaan ajatella, että suomalaisten opettajien kokemat vaikeudet tässä väittämässä viittaavat samaan suuntaan. Koettu vaikeus siinä, että opettaja tietää, miten hänen tulisi tukea trauman kokenutta lasta, viittaakin ehkä vähäiseen tietoon siitä, miten lasta tulisi tukea. Tämä puolestaan luultavasti vaikuttaa sekä tuen määrään että laatuun.

Tutkimuskirjallisuuden (Cahill ym. 2020) perusteella oppilaiden tukeminen tarkoittaa opettajalle usein lisääntyntä työmäärää ilman riittäviä resursseja ja tukea. Tämä lisää väsymyksen ja työuupumuksen riskiä. Tämän tutkimuksen haastatteluissa nousikin esille se (s. 45), miten opettajien kokemat vaikeudet viittaavat siihen, että resursseista ja koulutuksen tuomasta tiedosta on puutetta. Voidaankin ajatella, että resurssien ja koulutuksen lisääminen traumaan liittyen on tärkeässä roolissa opettajien hyvinvoinnin tukemisessa. Jos opettaja voi huonosti, voi se vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen heikentävästi.

Opettajan hyvinvointiin liittyvissä väittämissä oli havaittavissa ristiriita, sillä kaikista väittämistä vähiten vaikeaksi opettajat kokivat *tasapainoilun lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että ei koe itse tilannetta liian raskaaksi* ($ka_{17.3} = 2,9$), kun kuitenkin samalla joka toinen osallistuja koki merkittävää vaikeutta *välttää ”ongelmien viemistä kotiin”* ($ka_{17.5} = 3,5$). Haastattelussa tuli esiin ajatus siitä, miten näiden väittämien välistä ristiriitaa voidaan selittää sillä, miten opettaja ei koe itse trauman kokeneen lapsen kohtaamista raskaaksi, mutta kokee, että raskasta voi olla kaikki se muu työ, joka tapaukseen mahdollisesti liittyy. Esimerkkinä tästä muusta työstä mainittiin muun muassa traumataustan mahdollinen selvittely ja tiivis yhteydenpito vanhempien kanssa. Toisaalta haastateltavat toivat esille, että työn voi kokea raskaaksi siksi, että työtä tehdään omalla persoonallaan ja tämän vuoksi se myös usein tuntuu raskaammalta kuin vähemmän henkilökohtaisissa ammateissa. Tämän vahvistaa myös

tutkimuskirjallisuus, jossa todetaan muun muassa, että opettajan työ on haastavampaa ja raskaampaa kuin muut työt (mm. Honsinger & Brown 2019; OECD 2019) ja opettajien kokemaan vaikeuteen vaikuttavat muun muassa persoonallisuus, arvot, tiedot ja taidot sekä työskentelyolosuhteet (Kyriacou 2001). Seuraavassa luvussa syvennyttään tarkemmin joidenkin taustatekijöiden ja koetun vaikeuden yhteyteen.

6.4 Kokemus ja tieto vähentävät luokanopettajien kokemia vaikeuksia

Tulosten mukaan opettajan iällä, työkokemuksella ja suoritetuilla erityispedagogiikan perusopinnoilla oli yhteyttä siihen, miten vaikeaksi opettaja koki trauman kokeneen lapsen tukemisen. Tutkimuskirjallisuuden (mm. Kyriacou 2001) valossa tämä ei ole yllättävää, sillä yksilötekijöiden on todettu olevan yhteydessä vaikeuden kokemuksiin työssä. Iän osalta tämän tutkimuksen tulos oli looginen: niistä ryhmistä, joista tuli merkitseviä tuloksia, vanhempi ikäryhmä koki huomattavasti vähemmän vaikeuksia kuin nuoremmat ryhmät. Samaan tulokseen ovat tulleet myös aiemmat tutkimukset (mm. Anastasiou & Papakonstantinou 2014). Lisäksi tulosta tukee se, että traumakokemusten yleisyyden vuoksi (mm. Poijula 2016, 37; Copeland ym. 2007) on vanhempi ihminen todennäköisesti kohdannut ylipäättään useamman trauman kokeneen ihmisen. Vaikka osa kohdatuista olisi aikuisia, voi vanhempien opettajien saamansa kokemuksen myötä olla helpompi toimia työelämässään trauman kokeneiden oppilaiden kanssa.

Tutkimuksen tulokset olivat myös opetuskokemuksen suhteen samansuuntaiset: mitä enemmän työkokemusta, sitä vähemmän vaikeuksia. Tutkimuskirjallisuus (mm. Anastasiou & Papakonstantinou 2014) tukee tätäkin tulosta. Myös syy on todennäköisesti sama kuin iän suhteen, sillä pidemmän työuran aikana on ehtinyt kohdata ylipäättään enemmän lapsia ja näin todennäköisyys trauman kokeneiden lasten kohtaamiseen kasvaa. Lisäksi tutkimuskirjallisuus tukee tämän syyn todennäköisyyttä, sillä ne opettajat, joilla on enemmän työkokemusta, huomaavat paremmin trauman kokeneiden oppilaiden yksilölliset akateemiset tarpeet (Reker 2016, 141). Tämä puolestaan antaa osviittaa siitä, että oppilaan tukeminen on tällöin helpompaa. Tätä ajatusketjua tukee myös suomalaistutkimus, jonka mukaan työkokemuksen lisääntyessä opettajan työhön liittyvä itsevarmuus kasvaa ja samalla moniammatillinen yhteistyö helpottuu (Savolainen ym. 2020).

Voidaankin ajatella, että koulutuksen ja tiedon lisäämisen avulla myös nuoremmat ja vähemmän kokeneet opettajat voisivat kokea trauman kohdanneen lapsen kohtaamisen ja tukemisen edes hieman helpommaksi. Tätä ajatusta tukee se, että monien tutkimusten

mukaan (mm. Hobbs ym. 2019; Reker 2016) opettajat kokevat, etteivät ole saaneet riittävää koulutusta kohdata trauman kokenut oppilas luokassaan ja että heidän taitonsa siihen ovat riittämättömät. Tiedon lisäämisen vaikeuksia vähentävästä vaikutuksesta kertoo myös tämän tutkimuksen tulos, jonka mukaan erityispedagogiikan perusteet suorittaneet opettajat kokivat vähemmän vaikeuksia, kuin ne, jotka eivät olleet opiskelleet erityispedagogiikkaa. Esimerkiksi Turun ja Helsingin yliopistojen opinto-oppaassa erityispedagogiikan perusopintoihin kuuluukin muun muassa sisältöjä, joiden tarkoituksena on kehittää kykyä määritellä poikkeavuutta ja auttaa tunnistamaan erilaisia tuen tarpeita. Lisäksi opintojen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta monialaisesta yhteistyöstä ja palvelujärjestelmästä. (Turun yliopiston opinto-opas: Erityispedagogiikan perusteet n.d.; Helsingin avoimen yliopiston opinto-opas: Tuen tarve 2021). Vaikka opinto-oppaista ei selviä käsitelläänkö opinnoissa nimenomaisesti traumaa, niissä käsitellään monia aihekokonaisuuksia, joilla on yhteys myös traumaan. Vastaavasti, kuten tuloksissa (s. 51) käy ilmi, myös erityisopettajan koulutus lisäsi haastateltavan kykyä havaita mahdollisia trauman kokemuksia lapsilla. Tämän perusteella voidaankin ajatella, että tiedon lisääminen voisi ylipäätään vähentää opettajien kokemaa vaikeutta trauman kohdanneen lapsen tukemisessa.

Opettajien vaikeuden kokemuksia mitattaessa tulokseksi saatiin siis, että useampi kuin joka toinen opettaja koki merkittäviä vaikeuksia trauman kohdanneen lapsen tukemisessa. Opettajan iällä, työkokemuksella ja koulutuksella oli yhteys koettuun vaikeuteen. Voidaankin todeta, että tutkimuskirjallisuus (mm. Hobbs ym. 2019; Reinke ym. 2011) tukee tämän tutkimuksen tuloksia (mm. s. 48, 51) siitä, että opettajien vaikeuden kokemuksia trauman kohdanneen lapsen tukemisessa voidaan vähentää tietoa ja tukea lisäämällä.

6.5 Tiedolla ja tuella suuri merkitys luokanopettajan ja trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa

Kuten tunnistusprosessin mallista ilmenee ja on aiemmin todettu, tarvitaan oppilaan haasteiden taustalla olevan traumakokemuksen tunnistamiseen tietoa. Traumakokemuksen tunnistaminen on tärkeää oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja toipumisen kannalta. Oppilaan toipumisen kannalta tärkeitä ovat välittävät ja lapsen tarpeet huomioivat aikuiset, mutta toisaalta osa oppilaista tarvitsee myös muuta ammattiapua toipuakseen (mm. Cacciatore ym. 2016, 2–3; Viheriälä & Rutanen 2010, 2671). Opettaja onkin usein eteenpäin ohjaavana tahona tärkeässä asemassa siinä, että oppilas pääsee avun piiriin (Puura & Aronen 2017, 134; Prinstein ym. 1996). Oppilashuoltolain (1287/2013) mukaan opettajan tehtävä on ohjata oppilas oppilashuollon palveluiden piiriin, jos hän huomaa, että oppilas apua tarvitsee. Tämän

perusteella voidaankin todeta, että yllä mainitulla tavalla toimiakseen opettaja tarvitsee tietoa traumakokemuksista, jotta lapselle saadaan varmistettua riittävä tuki. Ellei opettajalla ole tarpeeksi tietoa trauman vaikutuksista ja siitä, miten se voi näkyä lapsen toiminnassa, opettaja ei välttämättä pysty toimimaan lain mukaisesti. Näistä syistä onkin huolestuttavaa, että opettajien maininnoista joka neljäs koski sitä, että opettajat eivät olleet saaneet lainkaan tietoa tai olivat saaneet sitä hyvin vähän.

Voidakseen tukea trauman kokeneita oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla opettaja tarvitsee tiedon lisäksi tukea muilta ammattilaisilta. Opettaja voi saada tukea esimerkiksi koulun moniammatillisen tiimin jäseniltä sekä koulun ulkopuolisilta yhteistyökumppaneilta (Cahill ym. 2020). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat tärkeimmiksi tuenantajiksi kuraattorit, psykologit ja terveydenhoitajat. Näiden ammattilaisten lisäksi eniten lisätukea kaivattiin sosiaalityöntekijöiltä, jotka toimivat koulun ulkopuolella. Vaikka koulun kuraattorit ja psykologit on nähty ensisijaisena ammattiryhmänä lasten mielenterveyspalveluihin liittyen, opettajat ovat koko ajan kasvavissa määrin mukana näiden lasten avun tarpeen huomaamisessa (Franklin ym. 2012). Opettajat kuitenkin kokevat epävarmuutta trauman kokeneen lapsen kohtaamiseen liittyvissä haastavissa tilanteissa (Savolainen ym. 2020, 15). Samalla kun opettajien työnkuva on laajentunut, tarkoittaa se muutosta tiedon jakamisessa ja tuen antamisessa moniammatillisen tiimin kesken. Vaikka moniammatillinen yhteistyö toimii pääasiassa hyvin, tarvittaisiin lasten mielenterveyteen liittyen vielä laajempaa yhteistyötä (Savolainen ym. 2020, 15).

Luokanopettajien tiedon tarve traumaan liittyen on suuri

Tutkituista luokanopettajista neljäsosa mainitsi saaneensa vähän tai ei lainkaan traumaa koskevaa tietoa. Koska kysymys oli avoin, on todennäköistä, että jopa suurempi osa kokee tietonsa liian vähäisiksi. Tulos ei kysymyksen avoimuuden vuoksi siis kerro tiedon todellisesta määrästä kentällä, mutta antaa suuntaa siitä, että tietoa on liian vähän. Suomessa olisikin tärkeää tutkia minkä verran opettajat tällä hetkellä tietävät traumasta yleisesti ja sen vaikutuksista lapsiin, sillä jos tietoa on liian vähän, on tilanne erittäin huolestuttava. Traumakokemuksen vaikutuksista tietämätön opettaja voi pahimmillaan heikentää niin oppilaan hyvinvointia kuin oppimista, esimerkiksi määräämällä hänelle kohtuuttomia rangaistuksia kokonaistilanteeseen nähden (mm. O’Neil ym. 2010; Oehlberg 2008). Koska lapsuudessa koetulla traumalla voi olla hyvin pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia vielä aikuisiässäkin (mm. Cacciatore ym. 2016, 2), olisi äärimmäisen tärkeää, että opettaja ei teoillaan lisäisi näitä vaikutuksia. Opettajien traumaa koskeva tietämys on merkittävää koko yhteiskunnan kannalta, sillä trauman kokeneita lapsia on

tilastollisesti luokissa useita (Blodgett & Lanigan 2018). Siksi negatiivisten vaikutusten vähentämiseksi olisikin kriittisen tärkeää, että opettajat saisivat traumaan liittyvää koulutusta.

Lisäksi on huomioitava, että suurin osa tässä tutkimuksessa raportoidusta tiedosta tuli lapsen perheeltä. Voidaan olettaa, että perheeltä saadun tiedon tyyppi on useimmiten tapauskohtainen. Toki on mahdollista, että perhe on voinut välittää saamaansa yleistietoa eteenpäin opettajalle, mutta tämä ei tutkimuksen tuloksista ilmennyt. Vaikka tapauskohtainen tieto on tärkeässä osassa trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa koulussa, tarvitsee opettaja myös yleistä tietoa asiasta. Tutkimuskirjallisuudessa ei tuodakaan juuri esille tapauskohtaisen tiedon tarvetta tai määrää: tapauskohtainen tieto mainitaan lähinnä moniammatillisen yhteistyön tiedonvälityksen yhteydessä (esim. Savolainen ym. 2020). Sen sijaan tutkimuskirjallisuudessa (mm. Mælan ym. 2019; Ekornes 2015; Alisic ym. 2012) nousee vahvasti esille, miten opettajat tarvitsisivat yleistä tietoa trauman kokeneeseen lapseen liittyen.

Trauman kokeneen lapsen tunnistusprosessissa (ks. kuvio 8) yleinen tieto auttaa opettajan epäilyksiä heräämään, minkä lisäksi siitä on apua tapauskohtaisen tiedon hankinnassa. Tapauskohtaisen tiedon hankinta on helpompaa, kun opettajalla on yleistä tietoa esimerkiksi siitä, keneltä ja miten hänen kannattaa traumasta kysyä ja toisaalta keiltä ammattilaisilta hän voi tietoa saada. Yleistä tietoa tarvitaan, koska traumaan liittyy monenlaisia erityispiirteitä. Jos opettajalla ei ole yleistä tietoa trauman kokeneen lapsen kohtaamiseen liittyen, on hänen vaikeampi tukea trauman kokenutta lasta, mikä puolestaan lisää entisestään esimerkiksi tämän akateemisten vaikeuksien todennäköisyyttä (mm. Blodgett & Lanigan 2018). Toisaalta osa trauman kokeneen lapsen kohtaamiseen liittyvistä taidoista voi tulla myös luonnostaan, kuten esimerkiksi Hertelin ja Johnsonin (2013, 25) tärkeänä pitämä inhimillisuus ja empaattisuus kohtaamisissa. Tällaiset luonnolliset reaktiot eivät kuitenkaan yksin riitä lapsen kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja siksi yleinen tieto traumasta onkin tärkeää.

Jopa joka kolmas lomakekyselyyn osallistunut opettaja vastasi, ettei koe tarvitsevänsä lisätietoa trauman kokeneeseen lapseen liittyen. Tämän on aiempaan tutkimustietoon nähden yllättävää, sillä on todettu, että opettajat tarvitsevat lisää koulutusta ymmärtääkseen trauman vaikutuksia lapseen (mm. Hobbs ym. 2019; Alisic 2012). Tulosta lisätiedon koetusta tarpeettomuudesta hämmästelivät myös haastateltavat. Lisäksi odottamatonta oli, että suuri osa osallistujista, yli kaksi viidesosaa, ei osannut sanoa tarvitseeko lisää tietoa aiheesta. Kuitenkin moni osallistuja koki merkittäviä vaikeuksia tukea trauman kokenutta lasta. Voiko siis olla niin, että osallistujat eivät itsekään hahmota kokemiaan vaikeuksia, eivätkä tämän vuoksi osaa kaivata asiasta myöskään lisää tietoa? Tätä ajatusta tukevat myös haastateltavien

kommentit, joissa he toivat esille trauman kokeneen lapsen kohtaamisen olevan aiheena vaikea. Tulosten ristiriitaisuutta korostaa myös se, että vain viisi osallistujaa oli saanut aiheeseen liittyvää koulutusta ja muita mainintoja itsenäisestä opiskelusta sekä yleisestä tiedosta tuli yhteensä vain 13 %.

Voidaan siis todeta, että mitä ilmeisemmin opettajat tarvitsevat lisää tietoa trauman kokeneeseen lapseen liittyen. Liian vähäinen tietämys viittaa siihen, että opettajalla ei herää riittävästi tunnistusprosessin mukaisia epäilyksiä, jolloin monen lapsen trauman kokemus ja tuen tarve voi jäädä huomaamatta. Olisikin tärkeää selvittää uusien tutkimusten avulla, pitääkö tämän tutkimuksen kartoittava tulos paikkansa. Kuten on jo tullut esille, tiedon tarpeeseen kytkeytyy niin tämän tutkimuksen tuloksissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissa vahvasti yhteen opettajan tuen tarve, jota käsitellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Moniammatillisen tiimin tuen tärkeys trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa

Opettajat kaipasivat eniten lisätukea pääasiassa niiltä ammattiryhmiltä, joita he myös konsultoivat eniten trauman kokeneeseen lapseen liittyen. Näitä ammattilaisia olivat koulupsykologit, -kuraattorit ja -terveydenhoitajat sekä erityisopettajat. Yksi syy siihen, että lisätuessa ja konsultoinnissa tärkeäksi nousivat samat ammattiryhmät voisi olla siinä, että aiemmin saatu tuki on koettu toimivaksi, mutta määrältään riittämättömäksi. Tätä tukee Savolaisen ja kollegojen (2020, 12, 14) tutkimus, jossa todettiin, että opettajien ja kouluterveydenhuollon välinen yhteistyö toimii hyvin, mutta resursseissa on puutteita. Lisätukea kaivattiin paljon myös sosiaalityöntekijöiltä, joita kuitenkin konsultoitiin ja joiden avun piiriin oppilas ohjattiin harvemmin. Trauman kohdanneeseen lapseen liittyvässä konsultoinnissa mainintoja kuraattorista ja psykologista oli peräti kaksinkertainen määrä terveydenhoitajaan ja erityisopettajaan verrattuna.

Kuten tuloksissa (s. 53–54) todetaan, vain harva osallistuja oli ohjannut oppilaita eteenpäin toisen moniammatillisen tiimin jäsenen luokse. Syitä tähän oli useita, kuten esimerkiksi se, että osallistuja tiesi oppilaan jo saavan apua. Ne osallistujat, jotka olivat ohjanneet oppilaan eteenpäin, mainitsivat useimmin ohjanneensa oppilaan kuraattorille. Lomakekyselyyn osallistuneet opettajat mainitsivat kuraattorin vähintään kaksi kertaa niin usein kuin psykologin ja terveydenhoitajan. Seuraavaksi opettajien yhteistyökumppaneiltaan saamaa ja heiltä kaivattua tukea käydään läpi ammattiryhmittäin.

Yksi syy siihen, miksi kuraattori nousi tärkeäksi niin konsultoinnissa kuin oppilaiden eteenpäin ohjaamisessa traumaa epäiltäessä voi olla, että yleisimpänä tekijänä trauman kokeneen lapsen

tunnistamisessa mainittiin tämän käytös. Kuraattorin työtehtäviin kuuluu muun muassa auttaa lasta sosiaalisiiin tilanteisiin liittyvissä haasteissa sekä toisaalta tukea häntä, jos hänen elämässään tapahtuu muutoksia, jotka vaikuttavat koulunkäyntiin (Helsingin kaupunki 2020). Tutkimuksen tuloksissa esiin nousseet kaksi suurinta käytösryhmää vetäytyvyys ja huomionhakuisuus voivatkin olla asioita, joiden perusteella opettaja ohjaa oppilaan kuraattorin luo ja joiden taustaa kuraattori sitten selvittää traumaepäilyyn liittyen. Tämä voisi osaltaan selittää sen, miksi juuri kuraattori mainittiin yleisimmin oppilaan eteenpäin ohjaukseen liittyen. Vaikka 43 % lomakekyselyyn osallistuneista opettajista koki kuraattorin olevan riittävästi tukena, silti yli puolet (51 %) osallistujista kaipaivat kuraattorin tukea enemmän. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tutkimus esittääkin, että kuraattorien saatavuus ja heidän tarjoamansa palvelut koettiin useimmiten riittäviksi (Frisk, Hietala & Kiesi 2018, 6). Kuraattorien työskentelyn edellytyksissä on kuitenkin suuria koulujen välisiä eroja, mikä aiheuttaa eriarvoisuutta niin palvelujen sisällössä kuin niiden saatavuudessa (Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen 2019).

Tutkimuksen tuloksissa todettiin, että psykologit olivat opettajille tärkeitä konsultoinnin kohteita, mutta heidän luokseen ei ohjattu niin paljon oppilaita kuin kuraattorien luokse. Psykologin työhön kuuluu muun muassa auttaa oppilasta tunne-elämän ja tarkkaavaisuuden vaikeuksissa sekä tehdä psykologisia tutkimuksia (Helsingin kaupunki 2020). Osasyynä siihen, että psykologi mainittiin harvemmin traumaepäillyn oppilaan eteenpäin ohjaamiseen liittyen, voikin olla psykologien riittämättömät resurssit varsinaisiin keskustelutapaamisiin oppilaiden kanssa. Resurssien puute nousi esiin myös haastattelussa (s. 44–45). Tätä päätelmää tukee tutkimuksen tulos siitä, että vaikka 40 % opettajista koki psykologin olevan riittävästi heidän tukenaan, useimmat (58 %) opettajat kokivat kaipaavansa psykologeilta tukea vielä enemmän. Karvin tulokset ovat samansuuntaisia, sillä heidän mukaansa oppilashuollossa juuri psykologin palvelujen saatavuus oli heikointa ja sen todettiin olevan joissain kouluissa erittäin huonoa. Erityisesti yksilökohtaisen oppilashuoltotyön kohdalla psykologipalveluiden tarve on suurempi kuin mihin tämänhetkiset resurssit riittävät. (Frisk ym. 2018, 119–120.)

Myös terveydenhoitajille traumaepäilty lapsi ohjattiin huomattavasti harvemmin kuin kuraattoreille. Terveydenhoitaja on osa kouluterveydenhuoltoa, jonka työnkuvaan kuuluu muun muassa oppilaan terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, määräaikaisten terveystarkastukset, varhaisen tuen tarpeen tunnistaminen sekä huoltajien tukeminen kasvatustyössä (Terveydenhuoltolaki 2010/1326). Oppilashuollon jäsenistä juuri terveydenhoitajan koettiin olevan useimmin opettajien tukena riittävässä määrin (58 %) ja lisää

terveydenhoitajan tukea kaipasi vain reilu kolmannes kyselyyn osallistuneista opettajista (36 %). Tulosta tukee Savolaisen ja kollegojen (2020, 12) laaja suomalaistutkimus, jossa valtaosa (85 %) opetushenkilöstöstä koki oppilaiden mielenterveyteen liittyvän yhteistyön kouluterveydenhuollon kanssa toimivan hyvin. Saman suuntaisia tuloksia saatiin myös Karvin tutkimuksessa, jonka mukaan terveydenhoitajien tavoitettavuus ja heidän tarjoamansa palvelut olivat suurimmaksi osaksi riittäviä (Frisk ym. 2018, 6). Toisin kuin psykologit ja kuraattorit, terveydenhoitaja tapaa vuosittain jokaisen koulun oppilaan määräaikaistarkastuksessa. Voiko syy siihen, miksi moni opettaja koki terveydenhoitajan olevan tukena ja konsultoi heitä, mutta ei ohjannut traumaepäilyä lasta terveydenhoitajan luokse olla se, että epäily on tullut esille jo terveystarkastuksessa? Opettaja saattaakin kokea terveydenhoitajan olevan erityisesti tukena siksi, että terveydenhoitaja on ainakin tavannut kaikki hänen oppilaansa. Toisaalta terveydenhoitaja on oppilaille tutuin oppilashuollon edustajista (Frisk ym. 2018, 183), mikä saattaa johtaa siihen, että oppilas tai tämän perhe ovat itse hakeutuneet terveydenhoitajan luo, jolloin opettajan ohjaukselle ei ole enää tarvetta.

Tässä tutkimuksessa lisää sosiaalityöntekijän tukea kaipasi 55 % osallistujista. Heistä yli puolella ei ollut sosiaalityöntekijän tukea vielä lainkaan. Sosiaalityöntekijä oli riittävänä tukena vain 15 prosentille osallistujista. Tuen vähäisyyden tarve voi selittyä esimerkiksi mediassa jo useamman vuoden esillä olleella lastensuojelun työntekijöiden resurssipulalla (mm. Grönroos & Vesanummi 2021; Helsingin Sanomat 2021; Juuti 2019), jolloin aikaa koulun kanssa tehtävälle yhteistyölle ei jää riittävästi. Tulkintaa vahvistaa myös tutkimuskirjallisuus, sillä laajassa suomalaistutkimuksessa noin joka toinen osallistuja koki yhteistyön sosiaalitoimen kanssa puuttelliseksi (Savolainen ym. 2020, 12). Sosiaalityöntekijän työn tarkoituksena on tukea lapsen, perheen ja koulun yhteistyötä. Käytännössä sosiaalityön tavoitteena on lieventää vaikeuksia ja vahvistaa toimintaedellytyksiä. (Sosiaalihuoltolaki 2014/1301 15 §.)

Toisaalta vaikka lisätukea kaivattiin sosiaalityöntekijöiltä huomattavan paljon, oli trauman kokeneeseen lapseen liittyvä konsultointi ja oppilaan ohjaaminen sosiaalipuolelle vähäistä, sillä maininnoista harvempi kuin joka kymmenes koski sosiaalipuolta. Myös tätä voi selittää sosiaalityön resurssien vähyys, mutta toisaalta syy voi olla myös toimintakulttuurissa. Jos yhteyden ottamiseen sosiaalipuolen toimijoihin ei kannusteta, eikä sitä tehdä mahdollisimman helpoksi, voi yhteistyö jäädä toteutumatta. Myös haastateltavat pitivät tärkeänä yhteistyön mahdollistamista siihen kannustavan toimintakulttuurin luomisesta lähtien. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, minkälaista tukea opettajat kaipaavat

sosiaalityöntekijältä ja miten yhteistyötä voisi näiden ammattiryhmien välillä lisätä trauman kokeneen lapsen tukemiseksi.

Kuten on aiemmin mainittu, Karvin selvityksessä todettiin kuraattorin ja terveydenhoitajan tavoitettavuuden olevan kohtuullisella tasolla, mutta psykologien tarve oli valtaisa. Selvityksessä tuotiin kuitenkin esille, että oppilashuollon saatavuutta ja henkilöstön riittävyttä on tarpeen kehittää kokonaisvaltaisesti edelleen. (Frisk ym. 2018, 6.) Koska kuraattorit, psykologit ja terveydenhoitajat ovat opettajille tärkeä tuki, onkin johdonmukaista, että myös tässä tutkimuksessa opettajat kaipasivat lisää tukea juuri oppilashuollon henkilökunnalta. Lisäksi opettajat kaipasivat lisää tukea sosiaalityöntekijöiltä, jotka olivat toiseksi kaivatuin tuki (ks. liite 4). Voidaankin pohtia sitä, että jos opettajat saisivat näiltä ammattiryhmiltä lisää kaipaamansa tukea, se saattaisi vähentää opettajien kokemaa vaikeutta tukea trauman kokenutta lasta.

Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin kokevat tarvitsevänsä enemmän ammatillisesta ohjauksesta selvitäkseen trauman kokeneen lapsen kanssa työskentelystä (Savolainen ym. 2020, 15). Ammatillisesta ohjauksesta ei kysytty lomakkeella, eikä sitä tuonut kukaan osallistujia esille kysyttäessä millaista lisätukea he kaipasivat. Ammatillinen ohjaus parantaisi opettajien itseluottamusta haastavien lasten kanssa työskentelyä kohtaan (Savolainen ym. 2020, 15). Tämän perusteella myös ammatillinen ohjaus tulisi huomioida miettiessä, miten tukea trauman kokeneen oppilaan kanssa työskenteleviä opettajia.

6.6 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa luotettavuus on otettu huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan kaikki seikat sellaisella tarkkuudella, että tutkimuksen toistaminen on mahdollista. Tutkimuksen tarkoituksena oli vapaaehtoisotoksen avulla saada kartoittava kuva siitä, millaisia Suomen luokanopettajien kokemukset ovat trauman kokeneen lapsen kohtaamiseen liittyen sekä siitä, minkälaista tietoa ja tukea he aiheeseen liittyen saavat ja kokevat lisäksi tarvitsevänsä. Vapaaehtoisotannon vuoksi tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia Suomen suomenkielisten koulujen luokanopettajia, mutta otanta tarjosi kuitenkin mielenkiintoisen katsauksen siihen, mikä tilanne mahdollisesti on. Kaikki käytetyt lähteet eivät välttämättä koskeneet suoraan juuri traumakokemuksia, vaan saattoivat koskea yleisesti mielenterveyttä. Tämä tuotiin kuitenkin tekstissä ilmi ja näin voitiin toimia, sillä traumakokemus voidaan nähdä liittyvän mielenterveyteen, lisäksi myös monissa traumaan liittyvissä tutkimuksissa (mm. Blodgett & Lanigan 2018, Alisic ym. 2012) on toimittu samoin.

Tutkimuksessa käytetty vaikeuden mittari oli, kuten aiemmin on tarkemmin kuvattu, lainattu Alisicin ja kollegojen (2012) tutkimuksesta, jossa mittari muodostettiin haastattelujen pohjalta ja esitestattiin ja jossa sillä toteutettiin yli 750 osallistujan tutkimus. Mittarin muodostuksessa on siis noudatettu huolellisuutta. Erona tämän ja Alisicin ja kollegoiden tutkimusten välillä on, että tässä tutkimuksessa ei tehty regressioanalyysiä taustamuuttujista. Näin toimittiin, sillä tässä tutkimuksessa ei selvitetty sitä kuinka monta trauman kokenutta oppilasta opettajat olivat urallaan kohdanneet ja analyysit eivät siksi olisi olleet suoraan verrattavissa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa päädyttiinkin selvittämään taustamuuttujien mahdollista yhteyttä mittariin toisella lähestymistavalla keskiarvovertailujen kautta.

Lisäksi traumaan liittyvää vaikeutta voivat selittää myös useat muut taustamuuttujat, joita ei tässä tutkimuksessa kysytty. Tällainen on esimerkiksi osallistujan oma traumatausta, jonka myös mittarin luoneet Alisic ja kollegat (2012) mainitsevat puuttuvan omista taustamuuttujistaan. Opettajan oman traumataustan kysyminen vaatisi sellaista hienotunteisuutta ja syväluotaavuutta, joka ei internetin välityksellä toteutetussa lomakekyselyssä ole mahdollista. Lisäksi siihen liittyy sellaisia eettisiä näkökulmia, että kysymys rajattiin nyt käsiteltävästä tutkimuksesta ulos.

Tässä tutkimuksessa Alisicin ja kollegoiden (2012) mittaria on pilotoitu nyt myös Suomessa pienellä otannalla. Tutkimuksen tulos on kartoittava, mutta tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että mittari on Suomessakin pääosin käyttökelpoinen. Tulee kuitenkin huomioida että, kuten jo aiemmin (s. 63) pohdittiin, tulevaisuudessa olisi syytä kiinnittää huomiota termien ja kysymyksenasettelujen sekä suomalaisen oppilashuoltojärjestelmän suhteeseen. Tällä tarkoitetaan erityisesti sitä, että Hollannissa sosiaalityöntekijä on osa koulun oppilashuoltoa (Leurs ym. 2005), kun taas Suomessa sosiaalityöntekijän ajatellaan yleensä kuuluvan osaksi koulun ulkopuolista sosiaalitoimea ja osana oppilashuoltoa puolestaan samankaltaisissa tehtävissä työskentelee koulukuraattori. Tässä tutkimuksessa lomakkeeseen sisältyi uusia, aiemmin testaamattomia osia, joten lomaketta käännettyine mittareineen testattiin ennen aineistonkeruun aloittamista viidellä luokanopettajalla. Testausvaiheessa sosiaalityöntekijää ja psykologia koskevan väittämän haastavuus ei tullut ilmi ja se tiedostettiinkin vasta siinä vaiheessa, kun aineisto oli kerätty ja analysoitu. Oppilashuoltoa koskevien termien osittainen maakohtaisuus saattoi siis vaikuttaa sosiaalityöntekijää ja psykologia koskevan väittämän tulosten luotettavuuteen.

Koska tämän tutkimuksen vaikeutta käsittelevät tulokset olivat melko yhteneväisiä Alisicin ja kollegoiden (2012) tutkimuksen tulosten kanssa, voidaan tämän tutkimuksen opettajien

kokemia vaikeuksia koskevaa tulosta pitää luotettavana, vaikka otoskoon vuoksi tutkimus olikin kartoittava eikä ole yleistettävissä koko Suomea koskevaksi. Alisic ja kollegat (2012) käyttivät mittarin kuvailussa sekä keskiarvoja että merkittävien vaikeuksia kuvaavia prosenttiosuuksia ja näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa vertailun mahdollistamiseksi. Selkeyden kannalta olisi kuitenkin ollut parempi käyttää vain toista näistä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136–139) kuvaavat, miten laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella Lincolnin ja Guban (1985) luoman kriteeristön kautta, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistettavuus. Uskottavuuteen sisältyy se, että saadut tulokset vastaavat osallistujien todellisuutta ja tulosta voidaan pitää yleisesti uskottavana. Siirrettävyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksen tulos on yleistettävissä tai kuinka hyvin sitä voidaan soveltaa toiseen ympäristöön. Varmuus koostuu tässä kriteeristössä tulkinnasta riippuen siitä, että tutkija ottaa huomioon kaikki mahdolliset tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat seikat ja pyrkii parhaansa mukaan saavuttamaan mahdollisimman luotettavan tuloksen. Viimeisenä luotettavuuden kriteerinä mainittu vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että koko tutkimusprosessi ja erityisesti aineiston analysointi on kuvattu siten, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan ajatuksenjuoksua ja päätelmien ja tulkintojen syntymistä.

Tämän tutkimuksen laadullisen osan luotettavuutta osoittaakin luvuissa 6.1–6.5 esitetty tulosten pääasiallinen yhtenevyys aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa sekä se, että tutkimuksen haastateltavat kokivat lomakekyselyn tulosten olevan oletustensa mukaisia. Lisäksi, kuten tutkimusmenetelmän kuvauksessa on tarkemmin kuvattu, on tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyritty avoimuuteen ja objektiivisuuteen. Kuten tutkimusmenetelmissä mainittu, tutkimusta rajoittaa sen otoskoko sekä miten sitä ei voida yleistää. Lisäksi tutkimus kuvasi osallistujien subjektiivista näkemystä sillä he kertoivat itse omista kokemuksistaan eikä objektiivista tietoa saatu samalla tavalla kuin esimerkiksi havainnoin kautta olisi saatu. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin selvittää nimenomaisesti osallistujien omia kokemuksia, miltä osin objektiivisuus ei ole osan kysymysten kannalta tarpeellista. Osaan tutkimuskysymyksistä olisi kuitenkin voitu hankkia myös esimerkiksi objektiivista koulutason tietoa toteutuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä, mutta kokemus tuen saamisesta on silti aina subjektiivinen.

Kysymyksessä 12 osallistujilta tiedusteltiin, näyttäytyykö traumatisoituneen lapsen käytös heidän mielestään poikkeavasti koulussa ja vasta tämän jälkeen esitettiin kysymys 13 yleisemmin traumaan liittyen: mistä merkeistä tunnistat tai uskot tunnistavasi traumatisoituneen

lapsen. Koska kysymyksen 13 suurin osa vastauksista (75 %) koski käytöstä, voidaan pohtia, olisiko käytös ollut yhtä suuressa osassa, jos osallistujat eivät olisi juuri pohtineet traumaan liittyvää käytöstä. Voidaan myös pohtia missä suhteessa erilaiset tunnistamiseen johtaneet merkit olisivat näyttäytyneet, jos nyt avoimeen kysymykseen saadut vastaukset olisivat olleet monivalintakysymyksen muodossa vastattavissa. Tätä olisi myös kiinnostavaa selvittää jatkossa.

Tutkimuksen tulosten ja tutkimuskirjallisuuden pohjalta rakentunutta tunnistusprosessimallia kuvattaessa sen muodostaminen on avattu mahdollisimman tarkasti ja muodostuksessa on pyritty objektiivisuuteen. Malli on sijoitettu pohdintaan, sillä se perustuu sekä tutkimuksen tuloksiin että aiempaan tutkimustietoon. Mallia tulee pitää yleiskuvauksena todennäköisestä tunnistusprosessista, sillä on myös mahdollista, että opettaja esimerkiksi kohdistaa tukitoimensa oikein ilman tietoa siitä, että juuri se olisikin traumatilanteessa oikea tapa toimia. Tämän luokanopettajien vastauksista esille nousseen trauman kokeneen lapsen tunnistusprosessimallin voidaan nähdä olevan siirrettävissä myös toisiin konteksteihin, kuten päiväkodin henkilökunnan tai lukion oppilashuollon käyttöön.

Lähteet

- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teacher's Experiences Supporting Children After Traumatic Exposure. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 98–101.
- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L. & Splinter, J. (2011). Teachers' struggle in supporting children after traumatic exposure. Teoksessa E. Alisic, Children and trauma - A broad perspective on exposure and recovery. *Väitöskirja* (137–156). Utrecht: Dutch National Psychotrauma Center for Children & Youth and Utrecht University.
- Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting Job Satisfaction, Stress and Work Performance of secondary Education Teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53.
- Aronen, E. & Suomalainen, L. (2017). Traumaperäiset stressihäiriöt ja sopeutumishäiriöt. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M. Puura, K. & Sourander, A (toim.), *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria* (336–344). Helsinki. Kustannus Oy Duodecim.
- Baweja, S., Santiago, C., Vona, P., Pears, G., Langley, A. & Kataoka, S. (2015). Improving Implementation of a School-Based Program for Traumatized Students: Identifying Factors that Promote Teacher Support and Collaboration. *School Mental Health*, 8, 120–131.
- Bellis, M., Hughes, K., Leckenby, N. Jones, L., Baban, A., Kachaeva, M., Povilaitis, R., Pudule, I., Qirjako, G., Ulukol, B., Raleva, M. & Terzic, N. (2014). Adverse childhood experiences and associations with health-harming behaviours in young adults: surveys in eight eastern European countries. *Bulletin of the World Health Organization*. 92 (9), 641–655.
- Bethell, C., Newacheck, P., Hawes, E. & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs* 33(12), 2106–2115.
- Blodgett, C. & Lanigan, J. (2018). The Association between Adverse Childhood Experience (ACE) and School Success in Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137–146.

- Cacciatore, R., Halonen, M., Laru, S., Lehtonen, M., Porras, K. & Santalahti, T. (2016). Väestöliiton asiantuntija- ja lääkärilausunto oikeudenkäyntiä varten – Lausunto seksuaalisen trauman vaikutuksesta nuoreen. Haettu 23.3.2020 osoitteesta http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/543e02b0f26ba79df1274073c4b1e0f8/1584948782/application/pdf/5582378/Yleistraumalausunto%20oikeuden%C3%A4yntiin_%20V%C3%A4est%C3%B6liitto.pdf
- Cahill, H., Dadvand, B., Shlezinger, K., Romei, K. & Farelly, A. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency. *Journal on Learning, Research and Innovation in Education*. 12(1), 23–38.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. 6th edn. Routledge, Taylor and Francis Group, New York.
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Interprofessional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 7(3), 193–211.
- Ellilä, A. (2015). Trauma, psykoosi ja dissosiaatio. Teoksessa Suokas-Cunliffe, A. (toim.), *Häpeästä myötätuntoon – Näkökulmia vakavaan traumatisoitumiseen* (s. 99–118). Helsinki, Kopio Niini Oy.
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola, H. (2014). *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013. Lapsiuhritutkimuksen tuloksia*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 110. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. Haettu 13.3.2021 osoitteesta https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/86726/Raportteja_110_lapsiuhritutkimus_web.pdf
- Farmer, E., Burns, B., Phillips, S., Angold, A. & Costello, J. (2003). Pathways Into and Through Mental Health Services for Children and Adolescents. *Psychiatric Services*, 54(1), 60–66.
- Felitti, J., Anda, F., Nordenberg, D., Williamson, F., Spitz, M., Edwards, V. & Marks, S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14, 245–258.
- Frisk, T., Hietala, R. & Kiesi, J. (2018). Oppilas- ja opiskeluhoitolain 1287/2013 toimeenpanon arviointi ammatillisessa koulutuksessa. Kansallinen koulutuksen

arviointikeskus. Julkaisut 5:2018. Haettu 17.3.2021 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2018/03/KARVI_0518.pdf

Franklin, C., Kim, J., Ryan, T., Kelly, M. & Montgomery, K. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 2012:34, 973–982.

Grönroos, R. & Vesanummi, M. (2021). Lastensuojelusta puuttuu tekijöitä, ja lakiuudistus voi pahentaa tilannetta – sosiaalityöntekijä: “Tampere ei ainakaan nyt välitä kilpailla palkalla”. Yle Uutiset 13.3.2021. Haettu 17.3.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11834017>

Gyllenberg, D., Marttunen, M. & Sourander, A. (2017). Psykiatrisen hoidon tarve. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M. Puura, K. & Sourander, A (toim.), *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria* (124–127). Helsinki. Kustannus Oy Duodecim.

Haravuori, H., Marttunen, M. & Viheriälä, L. (2017). Traumaattiset kokemukset. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M. Puura, K. & Sourander, A (toim.), *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria* (91–97). Helsinki. Kustannus Oy Duodecim.

Helsingin avoimen yliopiston opinto-opas. (2021). Tuen tarve. Haettu 31.3.2021 osoitteesta <https://courses.helsinki.fi/fi/ayeduk203/136727727>

Helsingin kaupunki. (9.11.2020). Kuraattori ja psykologi koulussa. Haettu 17.3.2020 osoitteesta <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/apua-oppilaalle/oppilaan-hyvinvointi/koulukuraattori/>

Helsingin Sanomat. (25.2.2021). Lastensuojelu tarvitsee lisää voimavaroja. Haettu 17.3.2021. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000007825744.html>

Hertel, R. & Johnson, M. (2013). How the Traumatic Experiences of Students Manifest in School Settings. Teoksessa Rossen, Erik. & Hull Robert (toim.), *Supporting and Educating Traumatized Students – A guide for school-based professionals* (23–34). Oxford University Press.

Hietanen-Peltola, M., Vaara, S. & Laitinen, K. (2019). Koulukuraattoripalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhoillon seurannasta 2018. Tutkimuksesta tiiviisti 4/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhooltoryhmä perusopetuksessa. Ohjaus 9/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hobbs, C., Paulsen, D., & Thomas, J. (2019). Trauma-Informed Practice for Pre-service Teachers. Oxford Research Encyclopedia of Education. Haettu 2.4.2021 osoitteesta <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1435>

Honsinger, C. & Brown, M. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. *Journal of the Association of Teacher Educators*, 12, 129–152.

Huikko, E., Kovanen, L., Torniainen-Holm, M., Vuori, M., Lämsä, R., Tuulio-Henriksson, A-M. & Santalahti, P. (2017). *Selvitys 5–12-vuotiaiden lasten mielenterveyshäiriöiden hoito- ja kuntoutuspalvelujärjestelmästä Suomessa*. Raportti 14/2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.

Hunt, T., Berger, L. & Slack, K. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse Neglct*, 67(5), 391–402.

Huttunen M. (30.11.2018). Akuutti stressireaktio. Lääkärikirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim. Haettu 20.10.2020 https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00191

Juuti, H. (12.6.2019). Lastensuojelun ruuhkat halutaan purkaa lakimuutoksella – Kiuru: Kyse on perusoikeuksista. Yle Uutiset. Haettu 17.3.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10823854>

Kauppi, A. & Turunen, T. (2017). Lasten ja nuorten traumapsykoterapia. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M. Puura, K. &

Sourander, A. (toim.) *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 544–549). Helsinki, Kustannus Oy Duodecim.

Kinnunen, A. (2012). Trauman kokenut lapsi koulussa, luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto. Haettu 11.12.2020 osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59604>

Kumpulainen, K. (2017). Kiusaaminen. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki, Kustannus oy Duodecim. 101–104.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.

Käypä hoito. (26.6.2020). Käypä hoito. Duodecim. Haettu osoitteesta 3.3.2021 <https://www.kaypahoito.fi/kaypa-hoito>

Leurs, M., Schaalma, H., Jansen, M., Mur-Veeman, I., St. Leger, L. & Vries, N. (2005). Development of a collaborative model to improve school health promotion in The Netherlands. *Health Promotion International*, 20(3), 296–305.

Marusak, H., Martin, K., Etkin, A. & Thomason, M. (2015). Childhood trauma exposure disrupts the automatic regulation of emotional processing. *Neuro psychopharmacology*. 40, 1250–1258.

Mælan, E., Eikeland, H., Baklien, B. & Thurston, M. (2019). Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 425–439.

McLaughlin, K. & Lambert, H. (2017). Child Trauma Exposure and Psychopathology: Mechanisms of Risk and Resilience. *Current opinion in psychology*, 14, 29–34.

Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

Mäkelä, J. (2019). Luottamus koulussa ja opiskeluhuollossa. Teoksessa Hietanen-Peltola, M., Rautava, M., Laitinen, K. & Autio, E. *Kohtaaminen keskiössä -*

Lapsi ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. Helsinki, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

October, M. (toim.) (2018). Lasten, nuorten ja aikuisten kokemuksia väkivallasta Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen hyvinvointiosaston kysely- ja väestötutkimusten tuloksia. Työpaperi 28. Helsinki, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. *TALIS, OECD Publishing, Paris* Haettu 10.2.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Oehlberg, B. (2008). Why schools need to be trauma-informed. *Trauma and Loss: Research and Interventions*. Haettu 10.3.2021 osoitteesta [http://www.traumainformedcareproject.org/resources/WhySchoolsNeedToBeTraumaInformed\(2\).pdf](http://www.traumainformedcareproject.org/resources/WhySchoolsNeedToBeTraumaInformed(2).pdf)

O'Neill, L., Guenette, F. & Kitchenham, A. (2010). 'Am I safe here and do you like me?' Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. *British Journal of Special Education*, 37(4), 190–197.

OPH. Opetushallitus (N.d.). Opiskeluhoolto. Haettu 1.4.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287). Finlex. Annettu Helsingissä 30.12.2013.

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 30.10.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Prinstein, J., La Greca, M., Vernberg, M. & Silverman, K. (1996). Children's coping assistance: How parents, teachers and friends help children cope after a natural disaster. *Journal of clinical child psychology*. 25(4), 463–475.

Poijula, S. (2016). Lapsi ja kriisi - Selviytymisen tukeminen. Helsinki, Kirjapaja. Verkkokirja.

- Pollak, D. & Sinha, P. (2002). Effects of early experience on children's recognition of facial displays of emotion. *Development and Psychopathology*, 38, 784–791.
- Puura, K. & Aronen, E. (2017). Lapsen psykiatrinen arvio. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M. Puura, K. & Sourander, A. (toim.), *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria*, 544–549. Helsinki. Kustannus Oy Duodecim.
- Reinke, M., Stormont, M., Herman, C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13.
- Reker, K. (2016). *Trauma in the classroom: Teachers' perspectives on supporting students experiencing child traumatic stress* (väitöskirja, Loyola University Chicago). Haettu 3.3.2021 osoitteesta https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3145&context=luc_diss
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta 1.3.2021 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131759/YP1701_Salminen_ym.pdf?sequence=3
- Saari, S. (2000). *Kuin salama kirkkaalta taivaalta – Kriisit ja niistä selviytyminen*. Keuruu, Otavan kirjapaino.
- Sajaniemi, K., Krause, C., Kujala, T., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyssölä, K. (2012). Johtopäätöksiä. Teoksesta Kujala, T., Krause, M., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyssölä, K. (toim.). *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Haettu 20.20.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf
- Savolainen, O., Sormunen, M., Bykachev, K., Karppi, J., Kumpulainen, K. & Turunen, H. (2020). Finnish professionals' views of the current mental health services and multiprofessional collaboration in children's mental health promotion. *International Journal of Mental Health*, 1–23.

Siegfried, C. & Blackshear, K. (2016). Is it ADHD or child traumatic stress? A guide for clinicians. Haettu 20.3.2021 osoitteesta https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/is_it_adhd_or_child_traumatic_stress.pdf

Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. & Allison, M. (2017). Chronic school absenteeism and the role of adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics*, 17(8), 837–843.

Sosiaalihoitolaki. (2014/1301). Finlex. Annettu Helsingissä 30.12.2014.

Terveystieteidenhuoltolaki. (2010/1326). Finlex. Annettu Helsingissä 30.12.2010.

Traumaperäinen stressihäiriö. Käypä hoito -suositus (9.1.2020). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 23.3.2020 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50080#readmore>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Tammi.

Turun yliopiston opinto-opas (N.d). Erityispedagogiikan perusteet. Haettu 30.3.2021 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/PEDA0012/8398>

Tähtinen, J, Laakkonen, E. & Bromberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:22.

Viheriälä, L., & Rutanen, M. (2010). Lapsen psyykkisen trauman hoito. *Duodecim*, 126 (22), 2671–2677.

Liite 1 Kyselylomake

Luokanopettajan näkemyksiä ja kokemuksia traumatisoituneen lapsen kohtaamisesta ja tuen tarpeesta siinä

Tällä lomakkeella kerätään aineistoa pro gradu -tutkimusta varten. Lomakkeen kysymykset on numeroitu. Lomake kuitenkin ohjaa vastaajan kysymyspolkua hänen vastaustensa mukaan, joten jokainen vastaaja ei välttämättä vastaa jokaiseen kysymykseen. Vastaamismukavuuden parantamiseksi SUOSITTELEMME VASTAAMISTA TIETOKONEELLA.

Aineistoa säilytetään korkeintaan viiden vuoden ajan, minkä jälkeen se tuhoetaan. Aineisto esitellään anonymisti siten, ettei yksittäisiä vastaajia voida yhdistää heidän antamiinsa vastauksiin. KIITOS vastauksistasi jo etukäteen.

Kaikissa kysymyksissä saat meihin yhteyden sähköpostilla tai puhelimitse. Sara Harju: [REDACTED]

[REDACTED] Milja Urpo: [REDACTED]

Pro gradua ohjaa Turun yliopiston professori Marjaana Veermans, jolla myös pääsy aineistoon.

Taustatietoja vastaajasta

(Poistettu tutkijoiden puhelinnumerot ja sähköpostiosoitteet)

1. Ikä

- ☐ alle 20
- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60 tai vanhempi

2. Sukupuoli

- ☐ Mies
- ☐ Nainen
- ☐ Muu
- ☐ En halua kertoa

3. Mikä on oman luokkasi luokka-aste?

Valitse myös alin kohta ja kirjoita siihen, jos luokkasi on esimerkiksi yhteisopetuksessa, se on yhdistetty pienluokkaan, kyseessä on yhdysluokka tai mieleesi tulee jotain muuta ns. perinteisestä poikkeavaa.

☐ 1-2☐ 3-4☐ 5-6☐ Erityisjärjestely, mikä?**4. Kuinka monta tehostetun tuen päätöksen saanutta oppilasta luokallasi on?**☐ 0☐ 1-2☐ 3-4☐ 5-6☐ 7-8☐ 9-10☐ 11 tai enemmän**5. Kuinka monta erityisen tuen päätöksen saanutta oppilasta luokallasi on?**☐ 0☐ 1-2☐ 3-4☐ 5-6☐ 7-8☐ 9-10☐ 11 tai enemmän

6. Koulutustausta

- ☐ Luokanopettajan tutkinto
- ☐ Erityisopettajan/erityisluokanopettajan tutkinto
- ☐ Luokanopettajan ja erityisopettajan tutkinnot
- ☐ Ei opettajankoulutusta
- ☐ Muu ammattitutkinto, mikä?
- ☐ Muu korkeakoulututkinto, mikä?

7. Ellei sinulla ole erityisopettajan tutkintoa, onko sinulla muuta erityisopetuksen koulutusta?

- ☐ Olen suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot
- ☐ Olen suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot
- ☐ Olen suorittanut erityispedagogiikan syventävät opinnot
- ☐ Olen suorittanut erilaisia erityisopetukseen liittyviä kursseja - mitä?

8. Oletko osallistunut traumaa koskevaan koulutukseen viimeisen kolmen vuoden aikana?

- ☐ Kyllä, mihin
- ☐ En

9. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajan työssä?

Voit laskea myös lyhyempien sijaisuuksien kartuttaman kokemuksen ja pyöristää vuosia.

- ☐ 0-2
- ☐ 3-5
- ☐ 6-9
- ☐ 10-15
- ☐ yli 15

10. Oletko työskennellyt alakouluikäisten lasten kanssa opettajan työn ulkopuolella?

- ☐ Kyllä, millaisissa tehtävissä?
- ☐ En

Traumaattinen tapahtuma määritellään kahden kriteerin kautta: 1) Henkilö on kokenut, todistanut tai kohdannut tilanteen tai tilanteita, joihin on sisältynyt kuolema, vakava loukkaantuminen tai näiden uhka tai uhka on liittynyt omaan tai muiden fyysiseen koskemattomuuteen. 2) henkilön reaktio tilanteeseen sisälsi intensiivistä pelkoa, kauhua tai avuttomuutta, jotka voivat lapsissa näkyä sekavana tai levottomana käytöksenä.

Esimerkkejä traumaattisista tapahtumista, joita lapsilla on tutkittu, ovat muun muassa luonnonkatastrofit, henkeä uhkaavat onnettomuudet, väkivalta ja vanhemman tai sisaruksen yllättävä menehtyminen.

(Lähde: Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders IV-Text Revision (DSM-IV-TR) käytetty määritelmä Eva Alisicin (2011) väitöskirjasta.)

11. Luettuasi yllä olevan tekstin, valitse jokaiselta riviltä yksi vastausvaihtoehto

	Väittämä ei sovi minuun	En ole kohdannut	Olen kohdannut yhden tai kaksi	Olen kohdannut kolme tai useampia
Tiedän kohdanneeni traumatisoituneen lapsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epäilen kohdanneeni traumatisoituneen lapsen (ajattelin näin jo lapsen kohdatessani)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajattelen tämän kyselyn tekstin perusteella, että olen todennäköisesti kohdannut traumatisoituneen lapsen (jälkikäteen ajatellen)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jos lomakekyselyn osallistuja valitsi kysymyksen 11 missään väittämässä vaihtoehtoon *olen kohdannut yhden tai kaksi* tai *olen kohdannut kolme tai useampia* näkyivät hänelle kysymykset 14–16. Muussa tapauksessa kysymykset piilotettiin.

12. Näyttäytyykö traumatisoituneen lapsen käytös mielestäsi poikkeavasti koulussa?

- ☐ Kyllä, miten?
- ☐ Ei.
- ☐ En osaa sanoa.

13. Mistä merkeistä tunnistat tai uskot tunnistavasi traumatisoituneen lapsen?

14. Onko sinulla ollut tiedossa, että oppilas saa apua traumansa käsittelyyn? Vastaa vain yhtä oppilasta koskien, tietoa muista oppilaista voit antaa seuraavassa kohdassa, jos vastaat tähän kyllä.

☐ Kyllä. Millaista apua oppilas on saanut?

☐ Ei ole ollut tiedossa.

Jos lomakekyselyn osallistuja vastasi kysymyksessä 14 vaihtoehdon *Kyllä. Millaista apua oppilas on saanut?* näytettiin hänelle kysymys 14B. Jos osallistuja vastasi *Ei ole ollut tiedossa*, siirrettiin hänet kysymykseen 15.

14. B Onko sinulla ollut tiedossa, että JOKU TOINEN oppilas saa jonkinlaista apua traumansa käsittelyyn? Vastaa vain yhtä oppilasta koskien, tietoa muista oppilaista voit antaa seuraavassa kohdassa, jos vastaat tähän kyllä.

☐ Kyllä. Millaista apua oppilas on saanut?

☐ Ei ole ollut tiedossa.

Vastaavasti kuin edellä, jos lomakekyselyn osallistuja valitsi tässä vaihtoehdon *Kyllä*, hänet ohjattiin kysymykseen 14C. Näin tapahtui kysymykseen 14E saakka, minkä jälkeen osallistujat siirrettiin kysymykseen 15. Jos osallistuja vastasi *Ei ole ollut tiedossa*, siirrettiin hänet kysymykseen 15.

15. Jos olet havainnut oppilaalla traumaan viittaavaa käytöstä, oletko konsultoinut toista moniammatillisen tiimin jäsentä? Vastaa vain yhtä oppilasta koskien, tietoa muista oppilaista voit antaa seuraavassa kohdassa.

☐ Kyllä, ketä tai keitä?

☐ En ole konsultoinut.

☐ En ole, koska tiesin hänen jo saavan apua.

☐ En ole havainnut traumaan viittaavaa käytöstä.

Vastaavasti kuin edellä, jos osallistuja valitsi jonkin kolmesta ylimmästä vaihtoehdosta, siirrettiin hänet kysymykseen 15B. Alimman vaihtoehdon valinneet siirrettiin kysymykseen 16.

15. B Jos olet havainnut JOLLAIN TOISELLA oppilaalla traumaan viittaavaa käytöstä, oletko konsultoinut toista moniammatillisen tiimin jäsentä? Vastaa vain yhtä oppilasta koskien, tietoa muista oppilaista voit antaa seuraavassa kohdassa.

☐ Kyllä, ketä tai keitä?

☐ En ole.

☐ En ole, koska tiesin hänen jo saavan apua.

☐ En ole havainnut traumaan viittaavaa käytöstä muilla oppilailla

Vastaavasti kuin edellä, jos osallistuja valitsi jonkin kolmesta ylimmästä vaihtoehdosta, siirrettiin hänet kysymykseen 15C. Näin tapahtui kysymykseen 15E saakka, minkä jälkeen osallistujat siirrettiin kysymykseen 16. Samoin kun osallistuja valitsi alimman vaihtoehdon, hänet siirrettiin kysymykseen 16.

16. Jos olet havainnut oppilaalla traumaan viittaavaa käytöstä, oletko ohjannut oppilaan toisen moniammatillisen tiimin jäsenen luokse? Vastaa vain yhtä oppilasta koskien, tietoa muista oppilaista voit antaa seuraavassa kohdassa.

- ☐ Kyllä, kenen tai keiden luokse?
- ☐ En ole ohjannut.
- ☐ En ole, koska tiesin hänen jo saavan apua.
- ☐ En ole havainnut traumaan viittaavaa käytöstä.

Vastaavasti kuin edellä, jos osallistuja valitsi jonkin kolmesta ylimmästä vaihtoehdosta, siirrettiin hänet kysymykseen 16B. Alimman vaihtoehdon valinneet siirrettiin kysymykseen 17.

16. B Jos olet havainnut TOISELLA oppilaalla traumaan viittaavaa käytöstä, oletko ohjannut oppilaan toisen moniammatillisen tiimin jäsenen luokse? Vastaa vain yhtä oppilasta koskien, tietoa muista oppilaista voit antaa seuraavassa kohdassa.

- ☐ Kyllä, kenen tai keiden luokse?
- ☐ En ole.
- ☐ En ole, koska tiesin hänen jo saavan apua.
- ☐ En ole havainnut traumaan viittaavaa käytöstä muilla oppilailla.

Vastaavasti kuin edellä, jos osallistuja valitsi jonkin kolmesta ylimmästä vaihtoehdosta, siirrettiin hänet kysymykseen 16C. Näin tapahtui kysymykseen 16E saakka, minkä jälkeen osallistujat siirrettiin kysymykseen 17. Samoin kun osallistuja valitsi alimman vaihtoehdon, hänet siirrettiin kysymykseen 17.

Kaksi esimerkkiä traumaattisesta kokemuksesta:

Jaakko (9 vuotta) oli menossa tapaamaan isoisäänsä yhdessä isänsä ja pikkusiskonsa kanssa. He menivät pyörällä, koska isoisä asui lähellä. Koska Jaakko oli innokas tapaamaan isoisänsä, hän meni muiden edellä. Hän ylitti tien vihreillä valoilla eikä hän nähnyt autoa, joka ajoi punaisia päin kovaa vauhtia. Auto osui häneen ja hänen jalkansa murtui. Ensin Jaakko yritti nousta seisomaan ja kävellä pois tilanteesta, mutta tietenkään hän ei pystynyt kävelemään. Sitten hän tunsu kipua ja alkoi pelätä. Hänen isänsä yritti lohduttaa Jaakkoa ja tämän siskoa sillä aikaa, kun he odottivat ambulanssia. Kahden kuukauden sairaalajakson jälkeen Jaakko palasi kouluun, mutta hän ei halunnut pyörällä pitkään aikaan.

Janna (11 vuotta) viestitteli internetin välityksellä kotonaan, kun ystävänsä ystävä tuli käymään. Ystävä vaikutti ahdistuneelta ja sanoi, että Jannan äidillä oli jokin hätänä ja hänet oli viety sairaalaan. Kun he saapuivat sairaalaan, lääkäri kertoi Jannalle, että joku tuntematon oli hyökännyt äidin kimppuun veitsellä. Äidin piti olla sairaalassa muutama päivä. Kun Janna näki äidin, tämä näytti kauhealta ja Janna ajatteli, että äiti saattaisi kuolla. Vaikka äiti ei kuollut ja pääsi muutaman päivän kuluttua kotiin, Janna oli hyvin peloissaan aina miespuolisen henkilön nähdessään ja näki pelottavia unia verisistä kasvoista.

(Lähde: Eva Alisicin (2011) väitöskirja, suomennos Harju ja Urpo (2020).)

17. Valitse itseäsi kuvaavin vaihtoehto asteikolla 1-6: Minulle Jannan ja Jaakon kaltaisten oppilaiden kanssa toimiessa (haastavalta) tuntuu...

	1 ei ollenkaan vaikeaa	2	3	4	5	6 erittäin vaikeaa
... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja muusta luokasta huolehtimisen välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja hänen erityiseen asemaan laittamisen välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että itse koen tilanteen liian raskaaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... välttää "ongelmien viemistä kotiin"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... päättää, missä työni päättyy ja sosiaalityöntekijän tai psykologin työ alkaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tietää, mitä minun tulisi tehdä tukeakseni häntä mahdollisimman hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tietää, milloin oppilas tarvitsee mielenterveyspalveluita toipuakseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tietää, mistä traumaa koskevista asioista minun tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tietää, mistä saan vastauksia itseäni/vanhempia/lasta askarruttaviin kysymyksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Lähde: Eva Alisicin (2011) väitöskirja, suomennos Harju ja Urpo (2020).)

18. Keitä ryhmässäsi työskentelee itsesi lisäksi PÄIVITTÄIN?

	0	1	2	3 tai enemmän
Henkilökohtaisia avustajia on opetusryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulunkäynninohjaajia on opetusryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkkeja on opetusryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Jos ryhmässäsi työskentelee vielä muita aikuisia PÄIVITTÄIN, keitä he ovat ja kuinka monta heitä on?**20. Keitä muita aikuisia ryhmässäsi työskentelee ajoittain, mutta ei päivittäin? Mainitse henkilön tehtävä tai virkanimike ja kerro kuinka usein hän luokassasi työskentelee.****21. Opettajan tukena saattaa olla monenlaisia ammattilaisia. Keitä asiantuntijoita sinulla on tukenasi ja keitä tarvitsisit?**

	On tukena	On tukena, mutta tarvetta olisi enemmän	Ei ole tukena, enkä koe tarvetta	Ei ole tukena, mutta tarvetta olisi
Luokanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriyis(luokan)opettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rehtori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinto-ohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuraattori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terveystenhoitaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulupsykologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lääkäri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaalityöntekijä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joku muu, kuka?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>				

22. Kaipaako traumatisoituneeseen lapseen liittyen jotain muunlaista tukea?

- ☐ Kyllä, millaista?
- ☐ En.
- ☐ En osaa sanoa.

23. Millaista TIEtoa olet saanut traumatisoituneeseen lapseen liittyen?

24. Kaipaako traumatisoituneeseen lapseen liittyen jotain muunlaista tietoa?

- ☐ Kyllä, millaista?
- ☐ En.
- ☐ En osaa sanoa.

25. Oletko kiinnostunut osallistumaan kyselyn aihepiirejä syventävään haastatteluun? Haastattelut järjestetään poikkeusolosuhteista johtuen etäyhteyksin esimerkiksi Zoomissa. Yhteystietoja käsitellään luottamuksellisesti ja ne poistetaan aineistosta haastattelun jälkeen.

Rekisteri- ja tietosuojaselosteen löydät [täältä](#).

- ☐ Kyllä, sähköpostini/puhelinnumeroni on
- ☐ Ei

Antamiani tietoja saa käyttää osana tutkimusaineistoa. Jos et halua luovuttaa näitä tietoja tutkimukseen, sulje nettiselain (tällöin tiedot eivät tallennu mihinkään).

- ☐ Kyllä, suostun siihen, että vastauksiani saa käyttää tässä tutkimuksessa.

Tallenna ja jatka myöhemmin

Edellinen

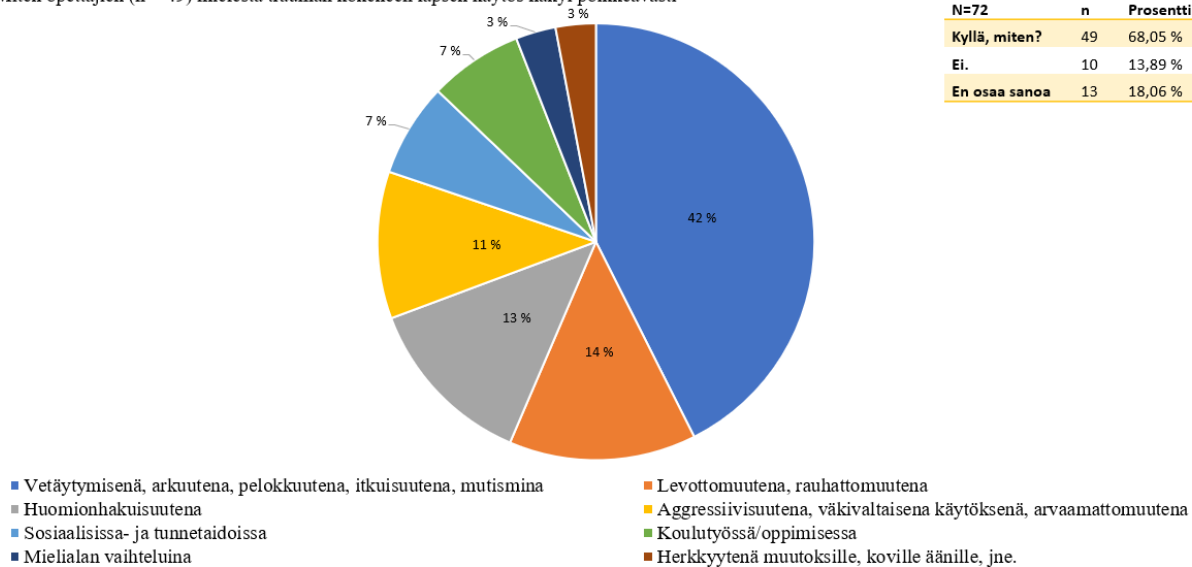
Lähetä

Liite 2 Haastattelussa esitetty Powerpoint-esitys tuloksista

DIA 1

Kysymys 12. Näyttäytyykö traumatisoituneen lapsen käytös mielestäsi poikkeavasti koulussa?

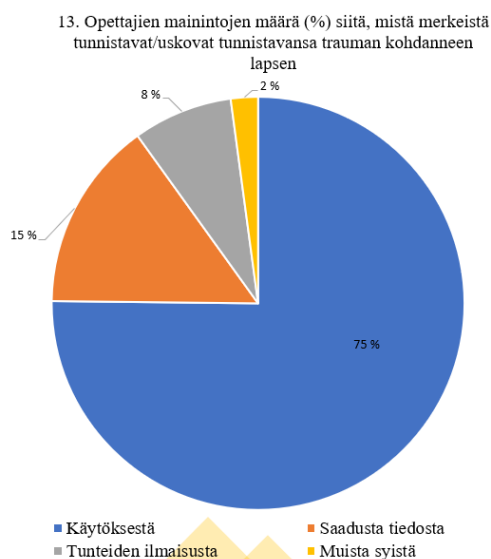
Miten opettajien (n = 49) mielestä trauman kokeneen lapsen käytös näkyi poikkeavasti



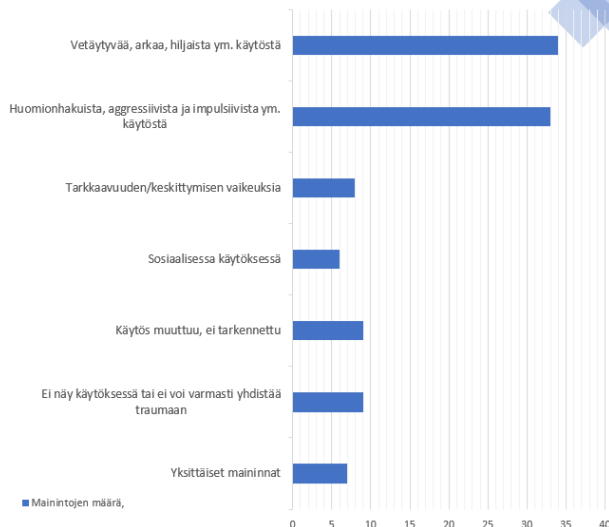
mainintoja yhteensä 100

Kysymys 13. Mistä merkeistä tunnistat tai uskot tunnistavasi traumatisoituneen lapsen?

DIA 2



Kysymyksen 13. käytöksen perusteella tunnistamisesta muodostuneita alaluokkia mainintamäärineen



17. Valitse itseäsi kuvaavin vaihtoehto asteikolla 1-6:

Minulle Jannan ja Jaakon kaltaisten oppilaiden kanssa toimiessa (haastavalta) tuntuu...

17.1 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja muusta luokasta huolehtimisen välillä

17.2 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja hänen erityiseen asemaan laittamisen välillä

17.3 ... tasapainoilla traumatisoituneesta lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että itse koen tilanteen liian raskaaksi

17.4 ... välttää "ongelmien viemistä kotiin"

17.5 ... päättää, missä työni päättyy ja sosiaalityöntekijän tai psykologin työ alkaa

17.6 ... tietää, mitä minun tulisi tehdä tukeakseni häntä mahdollisimman hyvin

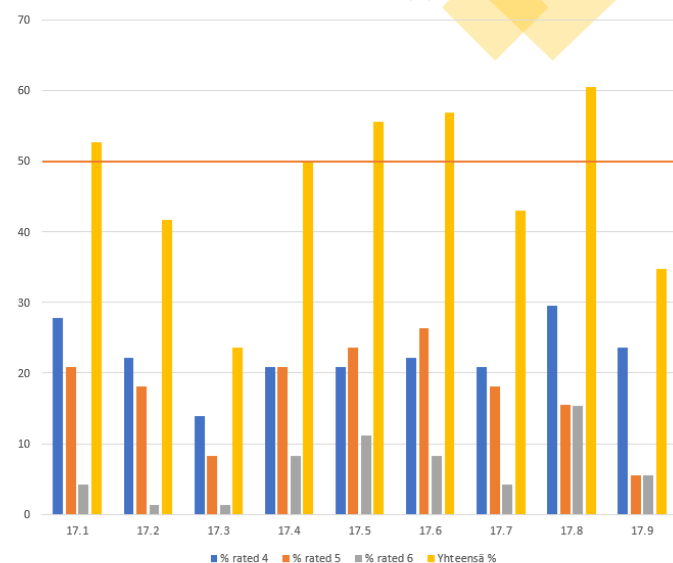
17.7 ... tietää, milloin oppilas tarvitsee mielenterveyspalveluita toipuakseen

17.8 ... tietää, mistä traumaa koskevista asioista minun tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa

17.9 ... tietää, mistä saan vastauksia itseäni/vanhempia/lasta askarruttaviin kysymyksiin

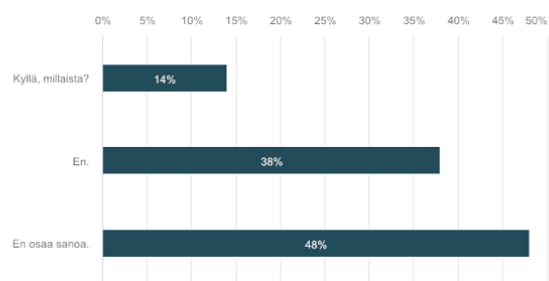
DIA 3

Väittämässä koetut vaikeudet (%) arvoilla 4-6



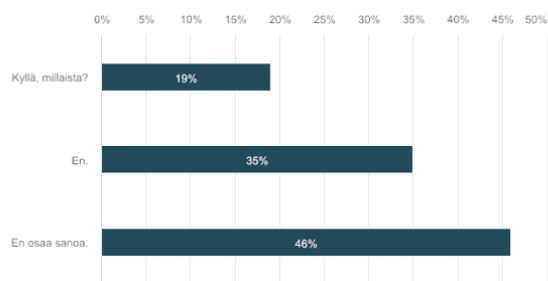
1 = ei ollenkaan vaikeaa, 2 = hieman vaikeaa, 3 = melko vaikeaa, 4 = vaikeaa, 5 = hyvin vaikeaa ja 6 = erittäin vaikeaa
n = 72

22. Kaipaako traumatisoituneeseen lapseen liittyen jotain muunlaista tukea?



n = 71

24. Kaipaako traumatisoituneeseen lapseen liittyen jotain muunlaista tietoa?



n = 72

Liite 3 Haastattelurunko

Haastattelijat aloittaneet tervehtimällä ja selittämällä: Zoom-keskustelu tallennetaan, mutta vain äänitiedosto pidetään ja videotiedosto poistetaan. Haastattelun tarkoituksena on syventää osaa lomakekyselyn tuloksista: Miten trauman kokeneen lapsen käytös näkyy mahdollisesti poikkeavasti, mistä merkeistä trauman kohdanneen lapsen tunnistaa, kuinka haastavaksi opettaja kokee erilaiset tekijät trauman kohdanneeseen lapseen liittyen sekä mikä on opettajien kokemus tiedon ja tuen tarpeesta. Tuleeko tässä vaiheessa mieleen jotain kysyttävää?

Haastateltavalle näkyviin DIA 1 - Näyttäytyykö traumatisoituneen lapsen käytös mielestäsi poikkeavasti koulussa?

Haastattelijat selittäneet: Taulukosta nähdään, että 68 % koki traumatisoituneen lapsen käytöksen näkyvän poikkeavasti. Piirakkaan on koottu näiden osallistujien maininnoista koostetut alaluokat, jotka näkyvät piirakan alla. Huom. mainintoja on enemmän kuin osallistujia.

1. Muistatko, mitä itse vastasit tähän?
2. Mitä ajatuksia nämä tulokset sinussa herättävät?
3. Osaatko sanoa jonkin esimerkin, miten traumasta johtuva häiriökäyttäytyminen voisi erota muusta häiriökäyttäytymisestä tms?
4. Miten olet itse reagoinut tällaiseen käytökseen?

Haastateltavalle näkyviin DIA 2: Mistä merkeistä tunnistat tai uskot tunnistavasi traumatisoituneen lapsen?

Haastattelijat selittäneet: Piirakassa on kuvattu, mistä merkeistä opettajat tunnistavat/uskovat tunnistavansa trauman kokeneen lapsen. Näistä ryhmistä käytös oli selvästi suurin ja käytöksen maininnoista koostettiin vielä omat alaluokat, jotka näkyvät oheisessa pylväsdiagrammissa.

5. Mitä itse vastasit tähän?
6. Mitä ajatuksia nämä tulokset sinussa herättävät?
7. Onko näiden merkkien havaitseminen ja tunnistaminen mielestäsi helppoa/vaikeaa?
8. Voisiko mielestäsi tuloksista vetää jotain johtopäätöksiä, jos kyllä, millaisia? (myös oman kokemuksen perusteella) – (Tämä kysymys jätetty pois, jos aikaa mennyt jo 7,5 min)

Haastateltavalle näkyviin DIA 3: Valitse itseäsi kuvaavin vaihtoehto asteikolla 1–6: Minulle Jannan ja Jaakon kaltaisten oppilaiden kanssa toimiessa (haastavalta) tuntuu...

Haastattelijat selittäneet: Tässä diassa on kuvattu opettajien kokemia vaikeuksia erilaisissa traumatisoituneeseen lapseen liittyvissä väittämässä. Asteikko oli siis 1 = ei ollenkaan vaikeaa – 6 = erittäin vaikeaa, joista tässä diassa näkyy arvot 4–6 ja niiden yhteen laskettu arvo. Oranssilla viivalla on merkitty 50 % raja, mikä käytännössä tarkoittaa, että vähintään joka toinen osallistuja on kokenut väitteen vaikeaksi.

9. Mitä ajatuksia nämä tulokset sinussa herättävät?
10. Minkä näistä itse koet vaikeimmaksi? Entä koetko jonkin hyvin eri tavalla?
11. Vaikeimmaksi koettiin 17.8. “tietää mistä tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa”. Oletko itse ollut vastaavassa tilanteessa ja keskustellut jostakin tällaisesta aiheesta luokkasi kanssa?
 - a. Jos kyllä, millainen kokemus se oli? Miten otit asian esiin/miten keskustelu eteni?
12. Voisiko mielestäsi tuloksista vetää jotain johtopäätöksiä, jos kyllä, millaisia? (Tämä kysymys jätetty pois, jos aikaa mennyt jo 12 min)

Haastateltavalle näkyviin DIA 4: Kaipaanko traumatisoituneeseen lapseen liittyen jotain muunlaista tukea tai tietoa?

Haastattelijat selittäneet: Taulukoissa näkyy, kuinka moni osallistuja on kaivannut tukea (vasemmalla) ja tietoa (oikealla) traumatisoituneeseen lapseen liittyen.

13. Mitä itse vastasit?
14. Mitä ajatuksia nämä tulokset sinussa herättävät?
15. Kerro omin sanoin, mitkä ovat mielestäsi tuen antamisen suurimmat haasteet trauman kokeneen lapsen kohtaamisessa?
16. Millainen tieto voisi tukea opettajaa tässä? Millä tavoin?

LOPUKSI

17. Nyt näiden kaikkien tulosten valossa ja mahdollisesti omiin kokemuksiisi nojaten, heräsikö vielä ajatuksia tai kysymyksiä tai jotain mitä tuloksista jäi uupumaan tai muuten haluaisit lisätä?

Liite 4 Opettajien kokeman vaikeuden mittarin tunnuslukutaulukko

Väittämät	Ka	Kh	% rated 4	% rated 5	% rated 6	Yhteensä 5-arvot 4-6
<i>Minulle Jannan ja Jaakon kaltaisten oppilaiden kanssa toimiessa (haastavalta) tuntuu...</i>						
17.1 ... tasapainoilla lapsesta huolehtimisen ja muusta luokasta huolehtimisen välillä	3,4	1,37	27,8	20,8	4,2	52,8
17.2 ... tasapainoilla lapsesta huolehtimisen ja hänen erityiseen asemaan laittamisen välillä	3,1	1,34	22,2	18,1	1,4	41,7
17.3 ... tasapainoilla lapsesta huolehtimisen ja sen välillä, että itse koen tilanteen liian raskaaksi	2,9	1,18	13,9	8,3	1,4	23,6
17.4 ... välttää "ongelmien viemistä kotiin"	3,5	1,46	20,8	20,8	8,3	50,0
17.5 ... päättää, missä työni päättyy ja sosiaalityöntekijän tai psykologin työ alkaa	3,7	1,54	20,8	23,6	11,1	55,6
17.6 ... tietää, mitä minun tulisi tehdä tukeakseni häntä mahdollisimman hyvin	3,8	1,35	22,2	26,4	8,3	56,9
17.7 ... tietää, milloin oppilas tarvitsee mielenterveyspalveluita toipuakseen	3,2	1,37	20,8	18,1	4,2	43,1
17.8 ... tietää, mistä traumaa koskevista asioista minun tulisi keskustella oppilaan ja koko luokan kanssa	3,8	1,50	29,6	15,5	15,4	60,5
17.9 ... tietää, mistä saan vastauksia itseäni/vanhempia/lasta askarruttaviin kysymyksiin	3,4	1,36	23,6	5,6	5,6	34,7
Summamuuttuja 17.1–17.9	3,4	1,07	38,9	12,5	1,4	52,8

Liite 5 Esimerkki kysymyksen 13 luokittelusta

Esimerkki luokittelusta

TAULUKKO yleinen (keltainen = käyttäytyminen, pinkki=tunneilmaisut, vihreä & sininen=tieto traumasta, tummaturkoosi = tieto kokemuksen kautta, maantienvihreä = ei tiedä/ei voi tietää, tummanliila = irralliset)

2. Käyttäytyminen
3. tiedot lapsesta ja käytös
4. Usein tarkkaavaisuus opetuksen seuraamiseen on vähäistä ja lapsi "unohtuu" omiin ajatuksiinsa.
5. Lapsi itse kertoi minulle traumaistaan
6. käytöksen muuttumisesta
7. Lapsi on ollut sulkeutunut ja hermostunut esimerkiksi kotia koskevista kysymyksistä. Hän on reagoinut ärsykkeisiin vahvasti ja pienikin asia on voinut laukaista paljon muistoja tai tunteita. Lapsen käytös ei ole ollut johdonmukaista. Lapsi ei tunnu saavan rauhaa, eikä hän koe oloaan turvalliseksi arjessa.
8. Lapsi käyttäytyy poikkeavasti.
9. Lapsen käytös muuttuu selvästi aiempaan verrattuna.
12. Pelkotilat, säikkyy helposti, puhuu paljon kuolemasta ja yleinen levottomuus.
13. Luottamuksen syntyminen uusiin ihmisiin vaatii aikaa, kokee herkästi turvattomuuden tunnetta uusissa tilanteissa koulussa
17. Koulutuksen, kouluttajakokemuksen ja opekokemuksen kautta hankittu tietotaito antaa välineet ja osaamisen kohtaamiseen. itse lisätty → tunnistaa tiedon avulla, opettajan oma tietotaito
18. mielialan vaihtelut, itkuisuus, kiukuttelu, asia voi tulla esiin kirjoitetuissa tarinoissa...
19. Huomionhakuinen käytös, itkuisuus, sekavuus. Vetäytyneisyys, arkuus
20. Perheessä pitkäaikainen sairaus ja kuolema

Tämän jälkeen käsiteltiin yksi teema kerrallaan, esim. käytös ja värikoodattiin ne uudelleen:

Esimerkki luokan käytös sisäisestä luokittelusta

1. Käyttäytyminen
2. käytös
3. Usein tarkkaavaisuus opetuksen seuraamiseen on vähäistä ja lapsi "unohtuu" omiin ajatuksiinsa.
4. käytöksen muuttumisesta
5. Lapsi on ollut sulkeutunut ja hermostunut esimerkiksi kotia koskevista kysymyksistä. Lapsen käytös ei ole ollut johdonmukaista. Hän on reagoinut ärsykkeisiin vahvasti ja pienikin asia on voinut laukaista paljon muistoja tai tunteita.
7. Lapsen käytös muuttuu selvästi aiempaan verrattuna.
8. Impulsiivinen käytös, nopeat ja voimakkaat reaktiot, "outo" odottamaton käytös tietyissä tilanteissa.
9. Lapsi on varauksellinen, vajoaa omaan maailmaansa, jolloin lapsi ei pysty aloittamaan työskentelyä. Vajotessaan on silminnähdessä muualla.
11. hyvin poikkeava käytös
12. Lapsi voi olla yliriehakas tai vetäytyvä. Levottomuus tai passiivisuus jopa apaattisuus,
13. Useita erilaisia merkkejä. Yhdessä tapauksessa itkuisuus Toisessa tapauksessa oppilas käveli aina ulkona ja koulun käyvyissä kädet nyrkissä sivuilla itseään suojaten.
14. mielialan vaihtelut, itkuisuus, kiukuttelu,
15. Huomionhakuinen käytös, itkuisuus, sekavuus, Vetäytyneisyys, arkuus

16. Osa saattaa olla pelokas, hiljainen tai vetäytyä, osa taas käyttäytyy riehakkaasti, jopa aggressiivisesti tai puhuu ikävällä tavalla. Kaikkeaa mahdollista laidasta laitaan.

17. Vetäytyvä tai muuten poikkeava käytös erityisesti sosiaalisissa tilanteissa

Esimerkki käytöksen alaluokkien muodostamisesta

Väri ja syy	n	Osallistujien vastaukset
Sininen (tarkkaavuuden/keskittymisen muutos, ei sis. levottomuutta)	n = 8	<ul style="list-style-type: none"> • Tarkkaavaisuus opettamiseen seuraaminen vähäistä ja lapsi unohtuu omiin ajatuksiinsa. • Vajoaa omaan maailmaansa, jolloin ei pysty aloittamaan työskentelyä ja vajotessaan on silminnähden muualla. • Keskittyminen huonoa • Vaikea keskittyä • Levottomuus (4)
Vihreä (maininnut käytöksen muutoksen, eivät tarkempaa erittelyä)	n=9	<ul style="list-style-type: none"> • Käyttäytyminen, käytös, käytöksen muuttuminen (4) • Käyttäytyy poikkeavasti (3) • Käytös muuttuu aiempaa verrattuna aiempaan (1) • Käytöksen muuttuminen tutulla oppilaalla (1)
Pinkki (käytös muuttuu hiljaisempaan)	n=34	<ul style="list-style-type: none"> • Vetäytynyt (10) • Sulkeutunut, sisäänpäinkääntynyt, hiljainen, puhumattomuus (6) • ”-sulkeutunut ja hermostunut esimerkiksi kotia koskevista kysymyksistä.” • Hermostunut (1) • Apaattinen (2) • Pelokas, säikähtänyt (6) • Arka (2) • Itkuinen, itkuherkkä (7) <p>”lapsen käytös oli vetäytyvää ja muita lapsia vähän pelkäävä. Käytös ei välttämättä johtunut traumasta.”</p>

Liite 6 Esimerkki kysymysten 14–16 taulukoinnista

Moniammatillinen tiimi /opiskeluhoolto yht. 5	Psykologi yht. 25	Kuraattori yht. 20	Terkkari yht. 3	Lääkäri yht. 1
II	IIII IIII IIII I	IIII IIII II	II	I
II	IIII	IIII	I	-
-	IIII	II	-	-
-	I	I	-	-
I	-	-	-	-

Liite 7 Esimerkki haastattelun sisällönanalyysistä

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	TYYPITTELY	TUTKIMUSKYSYMYKSEEN JOHON SISÄLTÖ LIITTYY
Emma: Miten mä nyt sanoisin, opettajan tehtävä ei oo oikeestaan sit selvittää niit syitä, sit kuitenkin. Ja sit toisaalta me mennään sen tiedon varas mitä vanhemmat päättää jakaa, et ei me saada kaikkea tietoa. Ja sit voi olla niin et tahallaan myös peitellään, et ei haluta kertoa.	Selvittely ei opettajan tehtävä; Vanhemmalla päätösvalta tiedosta	Tapauskohtainen tieto	2a
Hanna: Ja tokihan mä siin tilanteessa otin vanhempiin yhteyttä ja keskustelimme siit asiasta ja he sano et ei oo mitään et kaikki on ihan hyvin. Siin kohtaa en enää uskonu sitä vaan lähin sitten tiedustelemaan tätä asiaa sielt koulusta mistä hän oli tullu.	Opettaja selvittelee tapausta vanhemmalta ja yhteistyötaholta	Tapauskohtainen tieto	2a
Ulla: No joo, toi on ihan looginen just, et toi käytös, ja ku siin noi kaikki osat kuuluu tavallaan siihen, mut aika erikoista, et toi saatu tieto on noin pieni et, et just vanhemmat ei infoo tai jotenkin.	Käytös looginen; Saadun tiedon vähäisyys yllättää	Tunnistamisen merkit	1a
Hanna: Hmm no kyl mä uskon et opettajat tarvis enemmän koulutusta siitä, et miten sen traumatisoituneen lapsen niinku tunnistais ja miten hänt vois osata auttaa ja tukea, koska jos jokainen menee, tai useat menee 50 % yli tai on hyvin lähellä sitä, ni kyl se ehkä itteeni, kertoo sen, aika huolestuttavaa se on, et koetaan et se on aika rankkaa tai et on vaikeeta tasapainoilla niiden traumatisoituneiden lasten kanssa.	Koulutuksen tarve; Tunnistaminen; Vaikeuden kokemusten kommentointi	Yleinen tieto; Tunnistamisen merkit; Vaikeudet	2a 1a 1b

<p>Vilma: No mun täytyy kyl sanoa et sen erottaminen ilman taustatekijöiden selvittämistä ja tiivistä yhteistyötä perheen kanssa se voi vähän kysymysmerkiksi jäädä ja niinku selvittämättä. Et kyl niinku aina täytyy katsoa sitä lasta osana kokonaisuutta. Mä en usko siihen että voi suoraan lasta katsomalla ja havainnoimalla sanoa et nyt on kyseessä trauma eikä sitten vaikka tarkkaavaisuuteen liittyvä pulma. Et kyl ne sillä tavalla, neuropsykiatriset haasteet ja traumaan liittyvät haasteet niin limittäin lomittain menee ja toisaalta saattaa sitte tietyl taval vähän niinku vahvistaaki toisiaan ja tietyl taval lisätä oireilua.</p>	<p>Tiedon tarve jotta trauma voidaan tunnistaa</p>	<p>Tapauskohtainen tieto</p>	<p>2a</p>
<p>Hanna: Mut siin tilanteessa mä aattelin et se oli aika vaikee, ja mietin nyt ku opiskelin erityisopettajaks ni mietin mones tilanteessa ja tuli monta tapausta esille et siin varmaan oli jotain, et se olis ehkä tarvinnu tai vaatinu enemmän niinku taustatyötä ja sitä selvittämistä, et tuli jotenki tää olo, et niit traumaoppilaita on varmasti ollu paljon.</p>	<p>Koulutuksen merkitys tunnistamisessa</p>	<p>Koulutus</p>	<p>1c</p>